



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3° de
secundaria de instituciones educativas estatales de la
localidad Huaycán - Horacio Zeballos del distrito de
Ate Vitarte**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

David Alexander PAREDES QUINTEROS

ASESOR

Lupe Célica GARCÍA AMPUDIA

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Paredes, D. (2016). *Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3° de secundaria de instituciones educativas estatales de la localidad Huaycán - Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amezaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 12:00 horas del día lunes 25 de abril de 2016, en el Auditorio de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Dr. Carlos Arenas Iparraguirre e integrado por:

Dr. Carlos Arenas Iparraguirre	(Presidente)
Dra. Lupe García Ampudia	(Asesora)
Mg. Juan Pequeña Constantino	(Miembro)
Dr. Manuel Torres Valladares	(Informante)
Mg. Rosa Elena Huerta Rosales	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa del Bachiller **DAVID ALEXANDER PAREDES QUINTEROS** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada *Acoso escolar y clima familiar en estudiantes de 3º de secundaria de instituciones educativas estatales de la localidad Huaycán-Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte*, con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Educativa.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

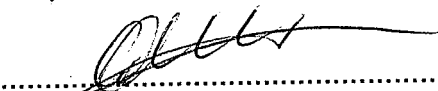
14 (CATORCE) APROBADO


A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:


MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

MECIÓN PSICOLOGÍA EDUCATIVA


Se extiende la presente ACTA a las 14⁰⁰ del 25 de abril de 2016.


Dr. Carlos Arenas Iparraguirre
Presidente


Dra. Lupe García Ampudia
Asesora


Mg. Juan Pequeña Constantino
Miembro


Dr. Manuel Torres Valladares
Informante


Mg. Rosa Elena Huerta Rosales
Informante

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

A mi asesora, Dra. Lupe García Ampudia por su interés y sugerencias en la presente investigación.

Al Dr. Luis Alberto Vicuña Peri por su apoyo, orientación y aportes invalorable en el análisis estadístico.

A los directores y docentes de las Instituciones Educativas de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos que me abrieron sus puertas y permitieron la recolección de datos para la presente investigación.

A mi esposa e hijos por su paciente comprensión, sobretodo en las horas dedicadas al presente trabajo.

A mi madre y hermanos por apoyarme.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I: PROBLEMA	 4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 JUSTIFICACIÓN	8
1.3 OBJETIVOS	9
1.3.1 General	9
1.3.2 Específicos	9
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	 13
2.1 ANTECEDENTES	13
2.1.1 Estudios referidos al Acoso Escolar	13
2.1.2 Estudios referidos al Clima Familiar	25
 2.2 BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO	 30
2.2.1 EL ACOSO ESCOLAR	30

2.2.1.1 Aspectos Conceptuales	30
2.2.1.1.1. La Violencia	31
2.2.1.1.2. La Agresividad	32
2.2.1.1.3. La Violencia Escolar	34
2.2.1.1.4. El Acoso Escolar	36
2.2.1.2. Teorías de la agresividad	39
2.2.1.2.1. Enfoque Innatista	40
2.2.1.2.2. Enfoque Ambientalista	43
2.2.1.2.3. Perspectiva sociocultural y ecológica	46
2.2.1.3. Características del Acoso Escolar	47
2.2.1.4. Tipos de Acoso Escolar	50
2.2.1.5. Perfiles de los sujetos participantes de Acoso Escolar	59
2.2.1.5.1. De la Víctima	59
2.2.1.5.1. Del Agresor	61
2.2.1.5.1. De los Espectadores	63
2.2.1.6. Consecuencias del Acoso Escolar	65
2.2.2. EL CLIMA FAMILIAR	67
2.2.2.1. La Familia: Aspectos Conceptuales	67
2.2.2.2. Tipos de Familia	71
2.2.2.3. Funciones de la familia	72
2.2.2.4. Teoría del Clima Social en la Familia de Rudolf Moos	75
2.3 HIPÓTESIS	79
2.3.1. Hipótesis General	79

2.3.2. Hipótesis Específicas	79
2.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES	81
2.4.1. Variables de correlación	81
2.4.2. Variables de comparación	85
2.4.3. Variables controladas	85
CAPÍTULO III: MÉTODO	87
3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACION	87
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	88
3.2.1. Delimitación de la muestra	89
3.2.2. Definición de la muestra	89
3.2.3 Selección de la muestra	91
3.2.4. Dominios del muestreo	92
3.3. INSTRUMENTOS	93
3.3.1. Autotest Cisneros	93
3.3.2. Escala del Clima Social en la Familia (FES)	100
3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	106
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS	108
4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	108
4.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES	111
4.2.1. Resultados descriptivos de la variable Acoso Escolar	111
4.2.2. Resultados descriptivos de la variable Clima Familiar	114
4.3. RESULTADOS INFRENCIALES DE LAS VARIABLES MEDIDAS	116
4.3.1. Relación entre el Acoso Escolar y Clima Familiar	116

4.3.2. Diferencias en el Acoso Escolar según el sexo	117
4.3.3. Diferencias en el Clima Familiar según el sexo	120
4.3.4. Diferencias en la relación existente entre Acoso Escolar y Clima Familiar según el sexo	122
4.3.5. Relaciones entre Índice Global de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	124
4.3.6. Relaciones entre Intensidad de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	125
4.3.7. Relaciones entre el área Desprecio Ridiculización de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	126
4.3.8. Relaciones entre el área Coacción de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	127
4.3.9. Relaciones entre el área Restricción Comunicación de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	128
4.3.10. Relaciones entre el área Agresiones de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	129
4.3.11. Relaciones entre el área Intimidación Amenazas de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	130
4.3.12. Relaciones entre el área Exclusión Bloqueo Social de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	131
4.3.13. Relaciones entre el área Hostigamiento Verbal de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	132
4.3.14. Relaciones entre el área Robos de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar	133

4.4. RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL ACOSO ESCOLAR Y DIMENSIONES DEL CLIMA FAMILIAR	133
CAPÍTULO V: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	136
CONCLUSIONES	142
RECOMENDACIONES	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS	155

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Diferentes conceptos que especifican la amplia área de la conducta Agresiva	32
Tabla 2. Distribución poblacional por Institución Educativa de Gestión Estatal y sexo	89
Tabla 3. Distribución muestral por Institución Educativa y sexo	92
Tabla 4. Coeficiente de fiabilidad por consistencia interna de la Escala Autotest Cisneros de Acoso Escolar	99
Tabla 5. Distribución de los ítems positivos y negativos según las dimensiones y áreas de la Escala del Clima Social en la Familia (FES)	105
Tabla 6. Coeficientes de correlación interdimensiones de la Escala del Clima Social en la Familia (FES)	106
Tabla 7. Prueba de normalidad estadística del Kolmogorov - Smirnov para datos de la Escala de Acoso Escolar – Autotest Cisneros	110
Tabla 8. Prueba de normalidad estadística del Kolmogorov - Smirnov para datos de la Escala del Clima Social en la Familia (FES)	111
Tabla 9. Estadísticas descriptivas de las subescalas de la Escala Autotest	

Cisneros	113
Tabla 10. Estadísticas descriptivas de las subescalas de la Escala del Clima Social en la Familia (FES)	115
Tabla 11. Coeficiente de correlación entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar	116
Tabla 12. Estadísticos del Acoso Escolar según el sexo	118
Tabla 13. Contraste con la U de Mann Whitney, en el Acoso Escolar según el sexo	120
Tabla 14. Estadísticos del Clima Familiar según el sexo	121
Tabla 15. Contraste con la U de Mann Whitney, en el Clima Familiar según el sexo	122
Tabla 16. Razón crítica de diferencia de correlaciones del Índice Global de Acoso Escolar según el sexo	123
Tabla 17. Razón crítica de diferencia de correlaciones de la Intensidad de Acoso Escolar según el sexo	123
Tabla 18. Coeficiente de correlación del Índice Global de Acoso Escolar y Clima Familiar	124
Tabla 19. Coeficiente de Correlación de la Intensidad del Acoso Escolar y Clima Familiar	125
Tabla 20. Correlación de la dimensión “Desprecio - Ridiculización” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	126
Tabla 21. Correlación de la dimensión “Coacción” del Acoso Escolar con	

las dimensiones del Clima Familiar	127
Tabla 22. Correlación de la dimensión “Restricción-Comunicación” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	128
Tabla 23 Correlación de la dimensión “Agresiones” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	129
Tabla 24. Correlación de la dimensión “Intimidación – Amenazas” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	130
Tabla 25. Correlación de la dimensión “Exclusión-Bloqueo Social” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	131
Tabla 26. Correlación de la dimensión “Hostigamiento Verbal” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	132
Tabla 27 Correlación de la dimensión “Robos” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar	133
Tabla 28. Síntesis de las correlaciones encontradas en las dimensiones de Acoso Escolar y dimensiones de Clima Familiar	134

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Representación gráfica de los actores del Acoso Escolar	48
Figura 2. Valores promedios de los tipos de Acoso Escolar en relación a la media teórica	113
Figura 3. Valores promedios de las dimensiones del Clima Familiar en Relación a la media teórica	115
Figura 4. Valores promedios de las dimensiones de Acoso Escolar según el sexo	119
Figura 5. Valores promedios de las dimensiones de Clima Familiar según el sexo	121

RESUMEN

En los últimos años, se evidencia el aumento progresivo de problemas en la convivencia escolar; el clima entre los escolares en algunas instituciones de educación básica regular se ha agravado de tal forma que se han hecho más visibles la violencia y agresión entre escolares; el objetivo de este estudio es establecer la existencia de relaciones significativas entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar, en estudiantes comprendidos entre edades de 13 a 16 años del 3° de Secundaria de Instituciones Educativas Estatales de la Localidad de Huaycán - Horacio Zeballos del Distrito de Ate Vitarte. El estudio realizado es de tipo descriptivo correlacional y se hizo un muestreo probabilístico que representa significativamente a la población. Para la medición de las variables a correlacionar se aplicó el Autotest Cisneros de Piñuel y Oñate de Acoso Escolar y la Escala del Clima Social en la Familia de Moos, adaptado en el Perú por Ruiz y Guerra.

Los resultados demuestran que existe una relación inversa significativa entre el Acoso Escolar y el Clima Social Familiar; los mismos que podrán utilizarse como punto de partida para diseñar estrategias de prevención y programas de convivencia escolar, con la finalidad de intervenir tempranamente en el problema del acoso entre escolares.

Palabras clave: Acoso Escolar, bullying, Clima social familiar.

ABSTRACT

In recent years, the progressive increase in problems in school life is evident; climate among students in some regular basic education institutions has worsened so that have become more visible violence and aggression among schoolchildren; The objective of this study is to establish the existence of significant relationships between the Bullying and Climate Social Family in students between ages 13 to 16 years of three grade of High School of State Educational Institutions of Locality Huaycán - Horacio Zeballos of the district Ate Vitarte. The study performed is a descriptive correlational and do a probabilistic sampling that represents significantly to the population. For the measurement of the variables applied the Autotest Cisneros of Piñuel and Oñate of Bullying and Social Climate Scale Family of Moos, adapted in Peru by Ruiz and Guerra.

The results demonstrate a significant inverse relationship between Bullying and Family Social Climate; also, the results of the investigation may be used as a starting point for designing prevention strategies and programs of school life, in order to intervene early and reduce the problem of bullying among schoolchildren.

Keywords: Bullying, bullying, family social climate.

INTRODUCCION

El Acoso Escolar o Bullying, como es conocido internacionalmente, es un fenómeno de violencia escolar específica caracterizado por el maltrato, la intimidación y amenaza que sucede entre escolares. De hecho que la agresividad intimidatoria entre escolares es muy antigua, y ha sido definida desde diferentes perspectivas, siendo una de la más aceptadas la establecida por el psicólogo Dan Olweus (2006) de la Universidad de Bergen, pionero en estudios sobre violencia escolar en los países nórdicos, quien define el Acoso Escolar (bullying) bajo los siguientes términos:

Un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada durante un tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes.

Una acción negativa es aquella en la que alguien inflige intencionalmente un daño o molestar a otro.... Las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras o gestos crueles, o en la exclusión del grupo (pp. 80-81).

Por otra parte Piñuel y Oñate (2005) definen al Acoso Escolar:

“como un continuado y deliberado maltrato verbal y modales agresivos que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el

objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño” (p. 3)

De estas definiciones podemos concluir que el acoso escolar está caracterizado por ser una conducta violenta e intencional, persistente en el tiempo; donde existe un desequilibrio de poder y/o fuerza entre el agresor/a y su víctima, siendo muy frecuente la exclusión y/o el rechazo social.

En el ejercicio de la docencia en educación básica regular, no es extraño, identificar situaciones de esta naturaleza, sobre todo porque aparentemente los estudiantes asumen estos comportamientos de violencia y agresividad como “algo normal”, del cual podemos inferir que están acostumbrados a este tipo de relaciones interpersonales en los ambientes en donde se desenvuelven, la familia, el grupo de amigos y la escuela; y de estos sistemas sociales qué papel cumple la familia y el clima familiar; acaso no es cierto que la manera en como interactuamos con los demás lo aprendemos en el seno familiar, y si ello es así, es necesario entonces conocer las relaciones que existen entre ellos.

Rudolf Moos, desde un enfoque Ecológico Social (1973; en Fernández-Ballesteros, 1987) plantea el concepto de “Clima Social” para caracterizar las “Relaciones”, el “Desarrollo” y la “Estabilidad” al interior de los grupos o instituciones, entre los que se encuentra el grupo familiar. Desde este enfoque, en la presente investigación se estudian las dimensiones del clima social familiar: relaciones, desarrollo y estabilidad.

Este estudio se ha organizado en cinco capítulos. En el primero se presenta el Problema de la investigación, indicando su planteamiento, justificación del estudio y los objetivos del mismo. El segundo capítulo aborda el marco teórico partiendo de los antecedentes del estudio de las variables, posteriormente se hace una revisión conceptual y teórica sobre la violencia, agresividad, violencia escolar y acoso escolar; seguidamente se hace una revisión teórica acerca de la familia y la teoría del Clima Social de la Familia de Rudolf Moos, luego se formulan las hipótesis y se hace la definición de las variables de estudio. En el capítulo tres de esta investigación, comienza con la descripción del método del estudio, en el que se exponen el tipo y diseño, se describen la muestra empleada, los instrumentos, el procedimiento utilizado para la recolección de datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados descriptivos de las variables mediante técnicas cuantitativas, y los resultados inferenciales. El estudio finaliza con la interpretación y discusión, y conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones y reflexiones finales.

La presente investigación tiene como objetivo principal establecer las relaciones existentes entre el acoso escolar y clima social familiar con la finalidad de que aporte al conocimiento y comprensión del problema con la finalidad de proyectar programas de intervención.

CAPITULO I

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, a través de los medios de comunicación hemos sido informados del aumento progresivo de la violencia escolar existente en las instituciones educativas de educación básica regular de nuestro país, tanto en el interior como alrededores de ella; adicionalmente se registran actos de pandillaje adolescente, vandalismo y otros, que demuestran la falta de respeto a los derechos personales. De estas formas de violencia es la intimidación entre los escolares la que más ha alarmado a las familias, el magisterio y la sociedad en general por las consecuencias del mismo.

De hecho las relaciones entre los escolares en algunas instituciones educativas se han agravado de tal forma que se hacen cada vez más visibles la violencia y agresión entre ellos, constituyendo actos de acoso escolar y llegando hasta el suicidio de quienes se configuran como víctimas.

Referirnos al acoso escolar es aludir a situaciones en que uno o más alumnos/as persiguen e intimidan a otro/a, mediante el empleo de insultos, tiranizaciones, humillaciones, aislamiento social, empleo de apodos, amenazas y coacciones de distinta índole, que se practican durante meses y de forma sistemática, sin que exista provocación alguna por parte de la víctima (Avilés, 2006; citado por Carozzo, 2010).

La violencia, agresión, intimidación o acoso entre escolares se entiende como un problema en las relaciones personales, en la cual una de las partes se considera superior y ejerce prepotencia sobre las otras; y es lo que se conoce como el fenómeno Bullying o maltrato entre escolares (Ortega & Mora-Merchán, 1997).

El Acoso Escolar o bullying es definido como un tipo de comportamiento agresivo ejercido de forma intencional y repetido sobre una víctima que se encuentra en una posición de total indefensión respecto a su agresor (Olweus, 1998; Cerezo, 1997; Avilés, 2006; Ortega, 1998, citado por Carozzo, 2010)

Piñuel y Oñate (2007) definen el acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modales agresivos que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”.

Por otra parte, el contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales (Trianes, 2000).

Benites (1997) afirma que la familia sigue siendo considerada como la estructura básica de la sociedad, cuyas funciones no han podido ser sustituidas por otras organizaciones creadas expresamente para asumir sus funciones. De estas, la más importante es aquella de servir como agente socializador que permita proveer condiciones y experiencias vitales que facilitan el óptimo desarrollo bio-psico-social de los hijos.

Por su parte, Zavala (2001) define a la familia como el conjunto de personas que viven juntas, relacionadas unas con otras, que comparten sentimientos, responsabilidades, informaciones, costumbres, valores, mitos y creencias. Cada miembro asume roles que permiten el mantenimiento del equilibrio familiar. Es una unidad activa, flexible y creadora; una institución que resiste y actúa cuando lo considera necesario. Red de relaciones vividas. La familia como institución social es un sistema de fuerzas que constituyen un núcleo de apoyo para sus miembros y la comunidad.

El estudio de la familia se hace a partir de la teoría Ecológico Social de Rudolf Moos (1973; en Fernández-Ballesteros, 1987) quien plantea el concepto de “clima social” para caracterizar las relaciones, el desarrollo y la estabilidad al interior de los grupos o instituciones, entre los que se encuentra la familia.

El clima social es un concepto que pretende describir las características psicosociales e institucionales de un determinado grupo asentado sobre un ambiente. Zavala (2001) define el clima familiar como el estado de bienestar resultante de las

relaciones que se dan entre los miembros de la misma. Dicho estado refleja el grado de comunicación, cohesión e interacción, siendo esta conflictiva o no así como el nivel de organización con que cuenta la familia y el control que ejercen unos sobre otros.

Según Moos (1974, citado en Espina & Pumar; 1996), el clima social dentro del cual funciona un individuo debe tener un impacto importante en sus actitudes y sentimientos, su conducta, su salud y el bienestar general así como su desarrollo social, personal e intelectual. Es en base a éste concepto que nos interesamos por conocer un poco más acerca del clima social familiar de los estudiantes, ya que debería ser beneficioso para todos sin importar su condición.

Algunas investigaciones, identifican a ciertos aspectos familiares como factores predictores del comportamiento violento, como la desestructuración familiar, ausencia de uno de los progenitores, malos tratos y modelados violentos, métodos de crianza con prácticas laxas e inconsistentes, restrictivas o excesivamente punitivas en otros casos, la falta de afecto. (Harris & Reid, 1981; Morton, 1987; Patterson, De Baryshe & Ramsay, 1989; Patterson & Yoerger, 2002; Farrington, 2005; citado por Benitez & Justicia, 2006).

1.1.1. Formulación del problema:

De todo lo expuesto podemos suponer que los estudiantes inmersos en el fenómeno del acoso escolar provienen de familias con estructuras y dinámicas complejas que ha aun no conocemos bien, por lo que planteamos: ¿Qué relación

existe entre el acoso escolar y clima social familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte?

1.2. JUSTIFICACION

La importancia de estudiar la agresión entre escolares se fundamenta en la idea de que cada vez es mas frecuente y las consecuencias cada vez son más graves. Si bien el maltrato que se da entre los escolares ha existido desde muchos años atrás en las instituciones educativas, manifestándose a través de insultos, humillaciones, poner sobrenombres, coacciones, marginaciones y discriminaciones, el reporte de suicidios de niños y adolescentes victimas de acoso y maltrato divulgados por los medios de comunicación es lo que alarma las familias y la sociedad en general. A este tipo de agresiones se le conoce universalmente como Acoso Escolar, Bullying o maltrato entre escolares (Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2008)

Por otra parte, la mayoría de investigaciones sobre este fenómeno se han centrado en la evaluación de la incidencia, las diferencias de géneros, las dinámicas de los grupos escolares, características personales y sociales de los involucrados, etc. no habiéndose prestado la atención a cómo percibe el niño su ambiente familiar y como es que se relaciona con el problema del acoso entre escolares.

La presente investigación pretende encontrar una relación significativa entre el acoso escolar y la clima social familiar, logrando un aporte teórico, teniendo en cuenta que diferentes investigaciones no señalan la relación del clima social familiar

con el acoso escolar, pues algunos autores consideran que el mismo es un factor que incide en la presencia de este fenómeno (Ramos, M. 2008). Del mismo modo establecer las diferencias de género que puedan existir en la relación entre las variables estudiadas nos ayudaría a comprender aún más las características de nuestros estudiantes y la caracterología del fenómeno de acoso entre escolares.

Así mismo, los resultados obtenidos en la presente investigación podrán utilizarse como punto de partida para diseñar estrategias de prevención y programas de convivencia escolar, con la finalidad de reducir e intervenir tempranamente en el problema del acoso entre escolares.

1.3. OBJETIVOS:

1.3.1. OBJETIVO GENERAL:

Establecer la relación existente entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.3.2.1. Determinar las diferencias, según el sexo, de Acoso Escolar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.2. Determinar las diferencias, según el sexo, del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.3. Establecer la relación entre el Índice Global de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.4. Establecer la relación entre la Intensidad de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.5. Establecer las diferencias de género en la relación existente entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.6. Establecer la relación entre el área “Desprecio – Ridiculización” de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.7. Establecer la relación entre el área “Coacción” de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.8. Establecer la relación entre el área “Restricción - Comunicación” de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.9. Establecer la relación entre el área “Agresiones” de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.10. Establecer la relación entre área “Intimidación - Amenazas” de Acoso Escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.11. Establecer la relación entre “el área exclusión – bloqueo social” de acoso escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del clima social familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.12. Establecer la relación entre “el área hostigamiento verbal” de acoso escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del clima social familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

1.3.2.13. Establecer la relación entre “el área robos” de acoso escolar y las dimensiones de Desarrollo, Relaciones y Estabilidad del clima social familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitarte.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1 Estudios referidos al Acoso Escolar.-

Aún cuando se conocen algunos datos de la magnitud del problema a nivel mundial (OMS, 2003; Moreno & Torrego, 1999; Defensor del Pueblo, 2002; Smith, 2003), América Latina no cuenta con muchas investigaciones de corte nacional donde la violencia escolar sea abordada como objeto de estudio.

Diversos estudios realizados en los últimos años, informan de la existencia de violencia o conflicto entre los escolares en numerosos países, con un porcentaje no bajo de estudiantes; alrededor del 15%, que han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux & Blaya, 2001; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana & Slee, 1999), también constatan la presencia de este tipo de problemas en toda clase de escuelas (Smith et al. 1999),

analizan las relaciones de estas conductas con otros aspectos como el autoconcepto o la autoestima (De la Torre, García, Carpio & Casanova, 2008; Estévez, Martínez & Musitu, 2006), los comportamientos prosociales (Longobardi, Pasta & Sclavo, 2008), así como los aspectos relacionados con su origen (Gázquez, Pérez, Lucas & Palenzuela, 2008; Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2008; Yuste & Pérez, 2008), los agentes implicados en estas conductas -profesores, familia y estudiantes- (Gázquez, Cangas, Pérez & Lucas, 2008), y sus consecuencias (Hunter, Mora- Merchán & Ortega, 2004; Newman, Holden & Delville, 2005 (Citado en Gázquez, Pérez, Carrión & Satiuste, 2010).

Smith (2003) reporta informes nacionales sobre violencia en las escuelas, en 17 países europeos, que alcanzan porcentajes de víctimas que van de 5 a 40, de agresores de 5 a 25 y de espectadores de 66 a 84. Por otro lado, un análisis de comportamiento relacionado con la salud en jóvenes en edad escolar realizado en 27 países por la Organización Mundial de la Salud (2003); encontró que entre 20 y 60% de los adolescentes de 13 años de edad habían llevado a cabo actos de intimidación en contra de sus condiscípulos, al menos por un tiempo, en 24 de los países considerados en el estudio (Citado en Barragán, Valadez, Garza, Lozano, Pizarro & Martínez, 2010).

Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick (2005), en Holanda, realizaron su estudio sobre los tipos de Acoso Escolar (bullying) que los alumnos han experimentado durante las cuatro semanas anteriores a la fecha en que se realizó dicho estudio. Los resultados muestran que el 30,9% había sufrido insultos, el 24,8% fue víctima de la expansión de diferentes tipos de rumores sobre ellos, el 17,2% había sido ignorado o

no lo habían dejado participar en alguna actividad, y el 14,7% declaraba haber recibido patadas o haber sido empujado. De todos los chicos que habían contestado haber experimentado bullying prácticamente a diario (7,7%), el porcentaje declarado del tipo de conducta violenta sufrida es el siguiente: había recibido insultos el 90,3%, habían sido víctimas de la extensión de rumores sobre ellos el 89,1%, el 74,3% había sufrido burlas, el 63,1% había recibido patadas, golpes o empujones, el 60,8% había sido ignorado o no lo habían dejado participar en alguna actividad, y, por último, el 37,3% declararon que les habían quitado o escondido alguna cosa (Citado en Gázquez et al. 2010).

Por otro lado, Tamar (2005) en Santiago de Chile, desarrolló un estudio cualitativo sobre las estrategias que los profesores de enseñanza básica que se desempeñan en 6to., 7mo. y 8vo. año, implementan para el manejo de situaciones de maltrato escolar entre pares. Se aplicó el enfoque de la Grounded Theory. La muestra estuvo conformada por un total de 34 participantes de colegios de la comuna de Santiago Centro. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron focus group y entrevistas individuales semi-estructuradas, tanto a profesores como a alumnos. Los resultados permitieron describir e identificar que las estrategias resolutivas con características educativas inciden directamente en la promoción de climas escolares positivos y constructivos.

En el 2007, Brown y Gómez, (citado en Musri, 2012) de la Universidad Católica de Asunción- Paraguay, realizaron un estudio sobre la percepción de acoso y violencia interrelacional en un colegio privado de Asunción en escolares de 9 a 12 años. Los resultados mostraron que el 46,92% no presentó acoso, el 21,54% presenta

acoso constatado, el 23,46% acoso bien constatado y el 8,08% acoso escolar muy bien constatado.

Jiménez (2007) realizó una investigación sobre el maltrato entre escolares en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria en Huelva (España), en estudiantes de entre 11 y 16 años de 54 aulas con los docentes tutores de dichas aulas. Se revisaron materiales audiovisuales para integrarlos en las sesiones de tutorías, escogiendo uno desde el punto de vista del agresor y otro desde el punto de vista de la víctima. Entre algunos de los resultados hallados por el autor, se encontró que la aplicación del programa disminuye las conductas agresivas, matiza sus efectos para los chicos, que en general, reducen las puntuaciones de conductas agresivas, sobre todo como víctimas. Los efectos de la intervención son más evidentes para los espectadores del grupo experimental que observan menor frecuencia de conductas de agresión, aunque los agresores por su lado declaran recibir más ayuda cuando son acosados.

Carrera, Lameiras y Rodríguez (2007) llevaron a cabo un estudio del maltrato escolar entre iguales con alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria, desarrollado en el curso académico 2005-2006 en cuatro I.E.S. de la ciudad de Ourense (España). Los principales resultados descriptivos ponen de relieve una frecuencia de acoso que oscila entre el 2,4% de los/as estudiantes (que sufren acoso escolar habitualmente) y el 24,1% (que lo ha sufrido en alguna ocasión), y que es mayor para las chicas (30,6%) que para sus compañeros (21,8%), así mismo se comprueba que los chicos están más envueltos en situaciones de maltrato como acosadores (29,5%) que las chicas (23,4%), aunque en ambos casos estas diferencias

no son significativas. Los tipos de acoso más frecuentes son el poner mote o dejar en ridículo (59%), el rechazo o aislamiento (40,7%), y el hacer daño físico (36,1%). No obstante, sí se encuentran diferencias significativas entre ambos sexos en las variables de intención de maltrato, mayor para los chicos (35,5%) que para las chicas (21,3); tipos de maltrato, observándose que las chicas emplean más frecuentemente la violencia verbal que los chicos (38,1% de las chicas frente al 25% de los chicos); estrategias de afrontamiento, adoptando las chicas estrategias más proactivas que sus compañeros, tales como comunicárselo a la familia (17,2% de las chicas frente al 10,8% de los chicos) y a los iguales (22,9% de las chicas frente a 10,8% de los chicos) y percepción de la compleja situación de acoso como espectador/a.

Piñuel y Oñate (2007) en su reporte de Estudio Cisneros X sobre acoso entre escolares de 14 comunidades autónomas de España; encontraron que el 13.90% de los alumnos es agredido por sobrenombres, el 10.40% por el silencio o no dirigirles la palabra. Se halló también que la tasa de acoso entre niños es de 24.4%, la tasa de acoso entre las niñas fue de 21.6% y la tasa de acoso total fue de 23.3%.

Cepeda, Pacheco, García y Piraquive (2008) investigaron sobre las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, en alumnos de educación básica y media. Los resultados indicaron niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia en las escuelas. Un alto porcentaje de estudiantes es rechazado y humillado por sus compañeros. El nivel de acoso escolar resultó independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, pero dependiente del grado escolar en que se encuentren. Situaciones de acoso como «me dicen apodos que no me gustan» o «no cuentan conmigo para actividades de clase»

son más frecuentes en los grados sexto, séptimo y octavo. Finalmente, a partir de los índices globales, de intensidad y estratégico se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio que cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños.

Luciano, Marín y Yuli (2008) investigaron la violencia escolar en escuelas de la ciudad de San Luis de Argentina, en estudiantes de 10 a 15 años. Algunos de los resultados que hallaron fue que la agresión verbal en todas sus formas era la más frecuente. De igual modo, los niños víctimas de probable bullying refirieron situaciones en las que predominaban formas de intimidación. Las respuestas de los niños hicieron posible visualizar la dificultad que tenían para desarrollar formas asertivas de comunicación, orientadas a la expresión adecuada de los sentimientos, así como también aquellas destinadas a la búsqueda de ayuda o contención.

Becerra, Flores, y Vásquez (2008) investigaron sobre el acoso escolar en Lima metropolitana, llegando a los resultados que el 45% ha sido agredida alguna vez, el 23% desde hace unas semanas, el 44% cuando el profesor se ausenta del aula y el 47% ha participado en alguna oportunidad en intimidaciones hacia sus compañeros. La forma más frecuente de acoso entre compañeros es poner apodos, registrando el 36%; el 67% es maltratado psicológicamente; las agresiones más graves son amenazas con armas que alcanza el 22%. Así mismo se reporta que el 36% de los observadores no hace nada, y el 24% no lo hace por miedo.

Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008) realizaron una investigación sobre la violencia escolar en colegios estatales de primaria en el Perú. Los resultados que se hallaron señalan que la incidencia de Acoso o bullying ha sido de 47% en promedio, siendo similar entre varones y mujeres; el 34% de los escolares agredidos no comunican las agresiones y a un similar porcentaje de compañeros no les interesa defender o protestar por el maltrato que están observando; y alrededor del 25% de maestros y padres de familia no reaccionan ni “protegen” a las víctimas. Así mismo la forma de agresión más frecuente fue la verbal, caracterizada por llamar a los compañeros con apodos, seguida de la agresión física y en tercer lugar la discriminación.

Oliveros et al., (2009) en su investigación sobre la Intimidación en colegios estatales de secundaria en las regiones de Ayacucho (Huamanga), Cusco (Sicuani), Junín (Satipo), Huancavelica y Lima (Ñaña) se obtuvo que la incidencia de intimidación tuvo un promedio de 50.7%, reportándose en la Costa 52.3%, en la Sierra 45.0% y 65.8% en la Selva. De las víctimas, 52.5% eran varones y 47.5% mujeres; y un 36.5% de los escolares agredidos, no comunican a nadie el drama que están viviendo. Las variables asociadas significativamente con intimidación fueron apodos, golpes, falta de comunicación, llamar homosexual, defectos físicos, necesidad de trabajar, necesidad de atención médica, acoso, escupir, obligar a hacer cosas que no se quiere, discriminación e insulto por correo electrónico.

Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) realizaron un estudio sobre Factores de riesgo de Violencia Escolar Severa en colegios privados de tres zonas andinas: Ayacucho, Huancavelica y Cusco. Se realizó una clasificación empírica del Acoso

Escolar o bullying en leve, moderado o severo, según el número de respuestas positivas: 2 respuestas positivas para el bullying leve, 3 a 4 para el moderado y 5 a más para el severo. Se identificó que el 47,4% de los alumnos encuestados manifestó violencia escolar; de estos el 10,6% (37 alumnos) presentó bullying severo. Al comparar el grupo identificado como bullying severo (grupo estudio) con un grupo elegido al azar de 74 alumnos que no tuvo violencia escolar (grupo comparativo), en el análisis bivariado se encontró que la reacción de los padres al conocer el hecho, la repetición de la amenaza a pesar de haber comunicado las agresiones, la presencia de pandilleros en el recinto escolar, tener amigos pandilleros y poseer un defecto físico estuvieron significativamente asociados al bullying severo.

Batista, Román, Romero, y Salas (2010), en Chile, realizaron una investigación cualitativa de tipo exploratorio-interpretativo de cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del Acoso Escolar o bullying por los/as niños/as de los dos primeros niveles de educación y la respuesta que la comunidad educativa tiene para con el fenómeno. Entre sus principales conclusiones se indican que el acoso escolar o bullying se ha instalado en las escuelas impactando fuertemente las relaciones interpersonales entre los/as estudiantes, alterando de manera significativa el clima del aula. En ambos niveles, el fenómeno se manifestó por un acoso constante y reiterativo hacia determinados/as niños/as. En lo que respecta a las relaciones establecidas en segundo básico, es posible decir que los/as niños/as manifestaban tendencias más patentes a aislar, ignorar, humillar y agredir físicamente al niño víctima; usando todos los espacios posible para ello. De igual modo, establecían lazos de amistad más herméticos, atacando de manera colectiva a quien no pertenecía a su grupo cercano, obstruyendo así la posible integración de otros/as niños/as que no

eran de su agrado, confirmando que «la causa de la intimidación es aquello que no se comparte con el grupo de pares». Entre las causas que los niños daban se dilucidaban distintas visiones y/o fundamentos que explicaban la agresión, entre ellas: La víctima era responsable de la agresión que sufría, pues ella misma había ocasionado la molestia de su agresor/a; el/la victimario/a o «bravucón/a» golpeaba por satisfacción personal; la agresión se daba porque los/as involucrados/as querían hacer lo mismo y no lograban llegar a un consenso y; la agresión se daba por accidente.

García, Pérez y Nebot (2009) investigaron el acoso escolar y los factores relacionados en escolares de secundaria de Barcelona. Se realizó un análisis de regresión logística bivariado y multivariado para estudiar la relación entre el acoso y diversos factores, incluyendo variables sociodemográficas, actitudes y comportamientos. Entre los principales resultados se halló que la prevalencia de acoso escolar fue del 18,2%, 10,9% y 4,3% en chicos, y del 14,4%, 8,5% y 4,5% en chicas de 2º y 4º de educación secundaria obligatoria y 2º de bachillerato o ciclos formativos de grado medio, respectivamente. Los factores que se asociaron con un incremento de la probabilidad de padecer acoso fueron el estado de ánimo negativo y la conducta violenta, mientras que tener mayor edad, el consumo de riesgo de alcohol, el consumo de cannabis e ir a bares y discotecas se asociaron negativamente.

Gázquez, Pérez, Carrión y Santiuste (2010) llevaron a cabo una investigación para comparar la prevalencia de determinadas conductas violentas en los mismos niveles educativos durante dos estudios transversales: el primero, realizado en el curso académico 2004-2005, y el segundo, durante el periodo 2007-2008 entre estudiantes de 14 y 16 años de la provincia de Almería. Los resultados mostraron, que se produjo

un descenso significativo en la prevalencia de prácticamente todas las conductas violentas analizadas, tales como insultos, peleas, etc., durante los años académicos mencionados anteriormente. Por otra parte, las mujeres son las que más sufren la agresión verbal indirecta y, por el contrario, los hombres son los que más ejercen este tipo de conducta.

Avilés (2010), en España, estudió el éxito escolar y el ciberbullying, con el fin de analizar la influencia del maltrato entre iguales sobre el éxito escolar del alumnado de secundaria, considerando las diferencias que se establecen entre los perfiles que se construyen en él a partir de las distintas modalidades del Acoso o bullying, preferentemente a través del móvil y de internet y valorar las diferencias debidas al sexo. Entre los resultados se reportó que las principales diferencias significativas en éxito escolar se dan entre el perfil de los/as agresores/as frente a los demás: víctimas, espectadores/as y ajenos. Por otro lado, dependiendo del contexto en que se produce el maltrato las diferencias entre perfiles varían. Las diferencias en éxito escolar que aparecen entre víctimas y agresores en el acoso tradicional no se encuentran en el acoso a través del móvil y sí en el que se produce por internet. Si se toman los perfiles de Acoso independientemente del contexto, entre los/as agresores/as no se encuentran diferencias ni en sexo ni en éxito escolar. El caso de las víctimas es diferente, pueden hallarse diferencias significativas en sexo y éxito escolar. Son significativamente más chicos víctimas quienes obtienen mejores resultados y más chicas víctimas las que fracasan escolarmente.

Por su parte, Cuadrado, Fernández y Ramos (2010) realizaron un estudio sobre el maltrato entre iguales de secundaria de Extremadura de centros públicos y

concertados. Entre los resultados se encontró que la agresión verbal ocupa el primer grupo de incidencia, seguida de algunas manifestaciones de exclusión social mezcladas con agresión física indirecta y directa. Las agresiones menos frecuentes son obligar con amenazas y acosar sexualmente. Desde el punto de vista de la víctima las conductas que implican un maltrato físico o psicológico son escasamente percibidas. Más de tres cuartas partes del alumnado no han sentido miedo nunca. En cuanto a la información proporcionada por los agresores, los porcentajes de maltrato ocasional son aproximadamente del 10%, mientras que el maltrato de alta frecuencia se aproxima al 3% en forma de exclusión social y agresión verbal. La agresión física indirecta y directa se da entre el 1% y el 2%. Una valoración de la incidencia global del maltrato y del acoso en Extremadura manifestado tanto por víctimas como agresores, indica que el maltrato se da entre el 9% y el 11% aproximadamente, mientras que el acoso se sitúa entre el 2% y el 3%.

Ghiso y Ospina (2010) condujeron una investigación cualitativa sobre el Acoso Escolar o bullying en instituciones educativas públicas y privadas de los Municipios de Medellín y La Estrella en Antioquia, entre estudiantes de 11 y 15 años. La investigación se desarrolló en tres momentos: el etnográfico, el interactivo y de proyección a la comunidad. El estudio da cuenta de la invisibilidad y la naturalización de la agresión, el acoso y la intimidación en las instituciones educativas. Niños, niñas y adultos han cancelado las alertas; las rutinas de mediación de los conflictos carecen de eficacia; la pérdida de la dignidad en manos del agresor o agresora con más poder y fuerza es minimizada en las escuelas, hasta tanto un acto de violencia extrema y grave (suicidio, muerte violenta, escándalo público) no afecte

las rutinas institucionales y las inercias éticas de los individuos adultos, la gente joven, las niñas y los niños vinculados al establecimiento educativo.

Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago (2011) estudiaron la relación entre el tipo de psicopatología y el acoso escolar de las escuelas públicas de la ciudad de México. Entre los resultados se encontró que el grupo de agresores tuvo asociación con las escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposicionismo y de conducta. El grupo de víctimas-agresores presentó asociación con los problemas de atención, oposicionismo y de conducta. En el grupo de víctimas las asociaciones encontradas fueron con los problemas de ansiedad. Estas diferencias fueron significativas frente al grupo control (neutros). Los autores llegaron a la conclusión que el acoso escolar se asocia con la psicopatología y requiere de atención psiquiátrica oportuna.

García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana, Sotelo, Herrera, Sotelo, & Chavez (2011) investigaron sobre la Intimidación entre iguales: empatía e inadaptación social en participantes de bullying en una muestra de Lima, analizando y comparando la empatía, inadaptación escolar de acuerdo a la posición de agresor, víctima o espectador en la intimidación entre iguales, el género y el grado escolar. Se llegó a las conclusiones que existen diferencias significativas en todas las escalas de empatía según género, existen diferencias significativas en la escala de toma de perspectiva y fantasía (dimensión cognitiva) según grado escolar; no existen diferencias significativas según grado escolar en la escala de preocupación empática y malestar personal (dimensión afectiva), no existen diferencias significativas en inadaptación escolar en función del género y el grado escolar, según la posición que

ocupan (víctima, agresor y espectador) existen diferencias significativas en la escala toma de perspectiva (dimensión cognitiva) y malestar personal (dimensión afectiva) y según la posición que ocupan (víctima, agresor y espectador) existen diferencias significativas en inadaptación escolar.

De la lectura de estos datos, se puede observar que no existen datos uniformes debido entre otras causas, a aspectos conceptuales (premisas sobre la manera de abordar el Acoso Escolar, definiciones de las que se parte, manera de clasificar las manifestaciones), metodológicos (tipo de investigación – cuantitativa, cualitativa o mixta-, utilización de diferentes instrumentos de medición, tiempo de recogida de los datos, entre otros) y socioculturales (cada cultura, región y país tiene sus propios matices y particularidades).

2.1.3. Estudios referidos al Clima Familiar.-

En nuestro país, durante las décadas del 60 y 70 del siglo pasado, se comenzó a indagar en las ciencias sociales, la educación y la psicología; sobre la variable Familia. Luego, se relanzó el interés sobre estos temas a partir de la década del 90 del ese mismo siglo, primando dos marcos de interpretación: el Enfoque de la Ecología Social y el Enfoque Sistémico.

Guerra (1993), relacionó el clima social de la familia con el rendimiento académico de estudiantes del 2º al 5º año de Secundaria en un colegio de Lima Metropolitana para lo cual utilizó la Escala del Clima Social Familiar de Moss. Los

resultados reportan relaciones significativas en las áreas de cohesión, expresividad y bajo conflicto familiar con el rendimiento académico.

Zavala (2001) investigó la relación entre las dimensiones del clima familiar, los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del quinto año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rímac. Los resultados revelaron que el 39.2% de los evaluados vivencian inadecuados niveles de comunicación, interacción y libre expresión al interior del seno familiar, en contraposición a un 6.9% que presenta buenas relaciones. El 47.6% de la muestra comunica que no se sienten apoyados por los miembros de su familia al momento de tomar decisiones o de actuar, además de no encontrar oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades, a diferencia de un 15.8% que refiere tener buenas condiciones para desarrollarse. El 53.5% de los evaluados expresan que el clima familiar que vivencian presenta una estructura inadecuada, caracterizada por la inestabilidad, mientras que ningún alumno refiere vivenciar un ambiente estable en su hogar.

Mestre, Samper y Pérez (2001) realizaron un estudio longitudinal sobre el clima familiar y el autoconcepto en adolescentes de la ciudad de Valencia. Los resultados indican que las variables personales, edad y sexo modulan el autoconcepto de los adolescentes. En relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene la relación negativa.

Pichardo, Fernández y Amezcua (2002), realizaron una investigación en Granada sobre los elementos del clima social familiar que inciden directamente en el

adecuado desarrollo personal y social de los hijos adolescentes. Los resultados indicaron que los adolescentes cuyo clima familiar es percibido como elevado en cohesión y poco conflictivo presentan niveles altos de adaptación personal.

Por otra parte Rodríguez y Torrente (2003) investigaron la interacción familiar y la conducta antisocial en estudiantes entre 11 y 17 años de la ciudad de Murcia. Los resultados mostraron que los varones se involucran en más actividades delictivas. Las familias del grupo adaptados obtienen puntuaciones medias más elevadas en las subescalas de cohesión, expresividad, moralidad-religiosidad y organización.

De otra parte, Ferreira (2003) en su tesis doctoral exploró el sistema de interacción familiar asociado a la autoestima en adolescentes con abandono moral o prostitución, en tres distritos de Lima metropolitana, reporta que los resultados evidencian que existen diferencias significativas en cuanto a la cohesión, adaptabilidad y tipos de familia, entre el grupo en situación de abandono moral con otro sin abandono; y que éstos influyen en la autoestima de los niños de ambos grupos. De esta manera, se puede apreciar que en las investigaciones mencionadas las variables del contexto familiar tienen gran influencia sobre las demás variables estudiadas.

Salinas, Rojas, Matos y Zegarra (2005) realizaron su investigación sobre la autoestima y el entorno social familiar. Los resultados mostraron que existía un moderado grado de la valoración de la autoestima, la mayoría de las familias dan importancia a la organización y planificación de sus actividades, además hallaron que existía un escaso grado de dirección familiar en función a reglas y

procedimientos establecidos. (Citado en Matalinares, Arenas, Sotelo, Díaz, Dioses, Yaringaño, Muratta, Pareja, y Tipacti; 2010)

García (2005) investigó la relación entre habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ambos sexos mayores de 16 años, que cursaban el primer ciclo de estudios en psicología en dos universidades de Lima. Los resultados de la investigación arrojaron una correlación positiva y significativa entre habilidades sociales y el clima social en la familia, encontrándose también que no existe estadísticamente una correlación significativa entre habilidades sociales y clima social en la familia con el rendimiento académico; se encontró además que en relación con las variables habilidades sociales y clima social en la familia, más del 50% de los alumnos de la muestra total se ubicaron en el nivel promedio (65.9% y 62.7% respectivamente) y en rendimiento académico solo un porcentaje bajo de alumnos (9.8%) obtuvo notas desaprobatorias.

Moreno, Vacas y Roa (2006) investigaron la violencia escolar con diez situaciones del ambiente sociofamiliar y su relación con el clima social familiar en la ciudad de Granada. Los resultados indicaron la fuerte relación entre el control familiar, la cohesión, el conflicto, la expresividad o los intereses culturales y sociorecreativos, con factores de violencia escolar. También se han encontrado diferencias significativas en la edad y sexo, siendo los menores de 12 años los más afectados; y los varones están más involucrados en fenómenos bullying, la relación entre la victimización y el clima sociofamiliar.

Vargas (2008), investigó la percepción de clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia en las ciudades de Entre Ríos y Mendoza. Los resultados indican que se encontraron diferencias significativas con respecto a las actitudes venganza y perdón entre los grupos que presentaron diferente clima familiar. A partir de los resultados se concluyó que el grupo de adolescentes que percibe un mejor clima familiar estarían más predispuestos a perdonar. Además los que percibieron un clima menos favorable mostraron más predisposición a la venganza. Las actitudes hacia acciones positivas se relacionaron con un ambiente más favorable.

De otra parte Rosales y Espinoza (2008), investigaron la percepción del clima familiar en adolescentes que pertenecen a diferentes tipos de familia de la ciudad de México. Los resultados no muestran diferencias significativas en el puntaje total de la Escala de Clima Social en la Familia (FES), ni en las dimensiones que mide, sin embargo muestra diferencias en el área de cohesión en las familias actuales e independientemente del tipo de familia de la que se forme parte, el clima social familiar que exista puede ser adecuada para el desarrollo de sus integrantes, pues a pesar de las transformaciones sociales, la familia puede proveer a sus miembros de las condiciones adecuadas para su desarrollo y supervivencia.

Arenas (2009) a través de un estudio correlacional indagó sobre la funcionalidad familiar y la depresión en adolescentes del distrito del Agustino. Se halló que la percepción de los niveles de funcionalidad familiar y su relación con la presencia o ausencia de depresión en adolescentes no presenta relación significativa en la muestra estudiada, así mismo dichas variables no se diferencian significativamente

según sexo. Por último, en cuanto a la relación entre la presencia o ausencia de depresión según el sexo, no se hallaron diferencias significativas.

Matalinares, Arenas, Sotelo, Díaz, Dioses, Yaringaño, Muratta, Pareja, y Tipacti (2010) realizaron su investigación sobre la relación entre el Clima Familiar y la Agresividad de los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lima Metropolitana. Al analizar los resultados de la Escala de clima social se encontró que la dimensión Relación de la escala de clima social se relaciona con la hostilidad y agresividad verbal. No se encontró una relación significativa entre la dimensión desarrollo del clima social en la familia y la agresividad. El clima social familiar de los estudiantes se muestra diferente en función del sexo. La agresividad de los estudiantes también se muestra diferente en función del sexo, sobretodo en la agresividad física entre varones y mujeres.

2.2. BASES TEÓRICAS DEL ESTUDIO

2.2. 1. EL ACOSO ESCOLAR

2.2.1.1. Aspectos conceptuales:

Antes de hacer una revisión de las definiciones de acoso escolar, es conveniente hacer un deslinde conceptual con términos que se usan comúnmente y, muchas veces, sin distinción alguna. Abordamos de esta manera las categorías conceptuales más cercanas, como lo son la violencia, la agresividad, la violencia escolar y el acoso escolar.

2.2.1.1.1. La Violencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2002; citado por Monclús, 2005).

Por otra parte Sanmartín (2006), menciona que la violencia es:

“Toda acción (u omisión) intencional que puede dañar o daña a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.) no altera su naturaleza dañina” (p.22)

Para Trianes (2000) la violencia interpersonal es un comportamiento agresivo con la intención de causar daño físico, verbal o psicológico a otra persona, que es juzgado como inadecuado. Así mismo, se entiende que la violencia interpersonal es una subcategoría de la agresión, la cual implica más conductas agresivas como a bienes personales, propiedades o edificios.

De lo anterior, podemos concluir que la violencia es todo acto o acción en la que usa la fuerza física o psicológica en contra de una persona o grupo de personas para causar daño, sea este físico, verbal o psicológico.

2.2.1.1.2. La Agresividad

Para Trianes (2000) La agresividad o conducta agresiva es un tipo de conducta funcional que suele estar al servicio de los objetivos que persigue el individuo, estando en muchos casos orientada a la solución de un problema interpersonal que puede ser debido a un conflicto de intereses, reclamo de derechos y libertades, etc.

Para Cerezo (2009) la agresividad es una de esas palabras comunes en el habla coloquial como científica y que resulta difícil darle un sentido único y unívoco, pero como carácter general se entenderá que “las conductas agresivas tienden hacer daños a otros, a quienes consideran sus víctimas, en beneficio del propio agresor” (p. 22).

Para Trianes (2000) existen conceptos relacionados a la conducta agresiva que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1
Diferentes conceptos que especifican la amplia área de la conducta agresiva

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Conducta agresiva	Estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (proactiva) y en respuesta a una agresión (reactiva)
Agresión	Acto agresivo de intensidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente.
Violencia Interpersonal	Tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende que en el seno de relaciones establecidas.
Conducta Bullying	Maltrato hacia iguales insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva.
Conducta Agresiva Antisocial	No se ajusta a las normas y tiene graves consecuencia para el desarrollo del individuo. Es un problema externalizante.
Violencia Escolar	Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras.

Fuente: Trianes (2000) La violencia en contextos escolares. p. 20.

De hecho en la agresividad encontramos elementos innatos como adquiridos que configuran formas habituales de conductas, tan arraigados que en ocasiones responden casi como reflejo estereotipado (Trianes, 2000, Serrano, 2006; Cerezo, 2009)

Por otra parte, podemos reconocer diferentes tipos de agresividad. Según Dodge (1991, citado por Trianes), la agresividad puede ser proactiva y reactiva, ambos con diferentes causas. La agresividad proactiva está dirigida a obtener objetivos, no sólo específicamente sociales, caracterizado por el uso de medios coercitivos, mientras que la agresividad reactiva está dirigida a la defensa, castigo, venganza o amenaza tras una ofensa recibida.

De otro lado, Cerezo (2009) reconoce que parece haber un acuerdo difusamente compartido, según su fin o motivación, sobre los tipos de agresividad, así menciona:

- La agresividad reactiva, hostil y afectiva caracterizada por el predominio de componentes afectivos y emotivos
- La agresividad proactiva o instrumental, caracterizada por el predominio de comportamientos cognitivos intencionales.
- La agresividad relacional, entre las que puede incluirse el acoso escolar o bullying.

En general la conducta agresiva es el resultado de una secuencia asociativa de ideas, sentimientos y tendencias del comportamiento (Cerezo, 2009) que utiliza a la violencia como mecanismo de solución.

2.2.1.1.3. La Violencia Escolar

Abraham y Grandinetti (citado en Lavena, 2002) definen la violencia escolar como:

Todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo provocando como resultado la destrucción o daño del objeto y la limitación o la negación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar (p.2)

Trianes (2000), hace referencia que la violencia escolar es un tipo de conducta agresiva de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras. Así mismo, teniendo como base el estudio de Furlog (1996) diferencia cinco tipos de violencia escolar en relación a factores de la misma:

- a) Bullying: “gritarle palñabrotas y maldiciones”, “agarrarte o empujarte”, “darte patadas o puñetazos”, “robarte propiedades personales sin fuerza”.
- b) Acoso físico y sexual: “burlarse de tu raza”, “ser intimidado por la manera como te mira alguien”, “acosado sexualmente”, “implicado en conflictos raciales y étnicos”.

- c) Daño relativo a las propiedades: “romper o dañar tus propiedades personales”, “robarte algo por la fuerza”, “destrozar tus cosas vandálicamente”
- d) Violencia física grave: “ser amenazado con un arma por alguien”, “ser cortado con un objeto afilado”, “ser golpeado en la cabeza con un bastón o barra de metal”
- e) Violencia antisocial: “ser intimidado por pandillas”, “moleestado por gente que consume drogas”

Por otra parte, Sanmartín (2006) señala que la violencia escolar:

Es cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros... esos terceros son personas y pueden ser cosas. Así mismo cuando la violencia escolar es entre personas, estas pueden ser del profesor contra el estudiante, entre compañeros o del alumno al profesor (p.28).

Como observamos, la violencia escolar, de acuerdo a las interacciones y contexto donde sucede, hace referencia a la escuela como espacio, sin que ello signifique que solo sucede entre escolares o que no pueda traspasar los muros del recinto escolar.

2.2.1.1.4. El Acoso Escolar

El acoso escolar, también es conocido como hostigamiento escolar, maltrato entre iguales por abuso de poder, o por su término inglés, como *bullying*.

La palabra bullying es un término inglés que surge de la palabra en inglés “bull” que significa literalmente, toro; de ahí se deriva “bully” que significa matón, agresor, una criatura fuerte y que atropella a otros más débiles y pequeños. (Lera y García Mora, 2000; citado por Ramos, 2008).

Siguiendo a Diaz – Aguado (2005) el *acoso*, es un término utilizado como traducción de *bullying* (derivado de *bull*: matón), y con el que se denomina a un proceso que:

- a) Suele implicar diverso tipo de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos.
- b) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración.
- c) Provocado por un individuo (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación.

- d) Y que se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Avilés y Monjas (2005) indican que:

Lo que internacionalmente se conoce como bullying (Lowenstein, 1977; Olweus, 1978) son conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal (p.27)

Para el psicólogo Dan Olweus (2006) de la Universidad de Bergen, pionero en estudios sobre violencia escolar en los países nórdicos, el término acoso escolar (bullying) surgió a mediados de los años 80 con la siguiente definición:

Un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada durante un tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes.

Una acción negativa es aquella en la que alguien inflige intencionalmente un daño o molestar a otro.... Las acciones negativas pueden consistir en contactos físicos, palabras o gestos crueles, o en la exclusión del grupo (pp. 80-81)

Por otra parte Farrington y Baldry (2006) precisan que el acoso escolar consiste en intimidaciones ataques físicos, verbales o psicológicos, que pretenden causar

miedo, angustia o daño a la víctima, y que se prolonga en el tiempo en repetidas ocasiones.

García, Pérez y Nebot (2009) señalan al respecto:

Acoso escolar se da en niños y adolescentes durante la etapa escolar, y ha sido definido de manera diferente por parte de distintos autores, si bien todos ellos coinciden en que implica un abuso de poder que se produce de forma repetitiva y con intención de hacer daño. Este fenómeno puede presentarse de diferentes formas: maltrato físico (pegar, robar, empujar), maltrato verbal (insultar, despreciar), exclusión social (ignorar, marginar) o abuso sexual (p.103).

Según Serrano (2006) hablamos de Acoso Escolar o bullying cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

En la misma dirección, Piñuel y Oñate (2007) definen al Acoso Escolar o bullying como: “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”(p.117).

Así mismo Piñuel y Oñate (2007) mencionan: El objetivo del acoso es intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que suelen presentar los acosadores. En ocasiones el acosador se rodea de un gang o grupo de acosadores que se suman de manera masiva al comportamiento de hostigamiento.(p.118).

Cerezo (2009) define el Acoso Escolar o bullying como:

...una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial, de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual; puede durar semanas, meses e incluso años. El bullying es una conducta agresiva persistente, de manera que, cuando un alumno o grupo de alumnos ha establecido una relación de intimidación con otro alumno o grupo de alumnos se genera una trama que refuerza su capacidad de generar miedo (p. 48).

De todas estas definiciones podemos concluir indicando algunas características básicas como ser una conducta violenta, es un comportamiento intencional, hay repetición en el tiempo de tales conductas y existe un desequilibrio de poder y/o fuerza entre el agresor/a y su víctima, siendo muy frecuente la exclusión y/o el rechazo social

2.2.1.2. Teorías de la Agresividad

Hallar una definición que comprenda la agresividad humana en su integridad, al mismo tiempo que nos permita operativizar y universalizar el sentido de la misma,

parece ser algo sumamente difícil. Para Jiménez (2007) esta dificultad reside en el mismo concepto de ser humano, de su naturaleza el que se debe analizar; y por extensión, si la agresividad forma parte de ella.

Para efectos, de esta parte, del presente trabajo agruparemos en tres grandes grupos a las diferentes teoría, teniendo de esta manera las teorías de enfoque innatista, llamadas también biologicistas y últimamente genetistas; las teoría de enfoque ambientalista, que postula, que la agresividad es causada por el entorno que le rodea; y por último, las teorías de enfoque interaccionista que indican que la agresividad es causada por la interacción de lo innato y el ambiente.

2.2.1.2.1. Enfoque Innatista

El tratamiento naturalista que ha dado a este tema la Etología y el enfoque desmitificador que le dio el Psicoanálisis, han contribuido a desarrollar la creencia social de que la agresividad forma parte de la naturaleza humana; pero no sería razonable considerar que eso la convierte en un imponderable al que haya que someterse.

2.2.1.2.1.1. La teoría del instinto

Los primeros estudios que se hicieron sobre la agresividad consideraron que ésta era consustancial con el ser humano, así nos lo indica Fromm (1975; citado por Jiménez 2007) al hablar sobre los instintivistas y los neointintivistas:

En primer lugar menciona a **Mc Dougal**, como pionero de estudios sobre agresividad, el cual considera que ésta es un instinto, no como mecanismo motor sino como una “*propensión*”, un “*ansia*” que “*parece funcionar en forma relativamente independiente tanto de la parte cognitiva como de la motriz de la disposición instintiva total*”... usando una metáfora lo asemeja a una “*cámara en que constantemente se está liberando gas*” (W. McDougall, 1932).

2.2.1.2.1.2. La Etología

Lorenz (1963, 1965, 1980) padre de la etología, sostiene su teoría de la agresividad en dos pilares: el primer pilar es el mecanismo por el cual se produce la agresión y el segundo, es que ésta se encuentra al servicio de la vida, sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Así mismo, sostiene que el comportamiento agresivo humano ha de entenderse, en principio, como adaptación (Ortega y Mora-Merchán, 1997; Ortega & Monks, 2005)

Por otra parte, Eibl-Eibesfeldt (1993), postula que la negociación verbal es la vía más idónea de resolución de los conflictos producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en, sus posiciones y metas. De ello podemos concluir que el modelo etológico considera que parte de las funciones de las capacidades superiores del ser humano - inteligencia mental y habilidades verbales, entre otras - deben convertirse en instrumentos idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social de los conflictos. Considerada desde esta doble perspectiva filogenética y adaptativa, quizás no existe ningún inconveniente para asumir la agresividad, como un patrón de comportamiento

que sé activa, dadas ciertas circunstancias ambientales en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para su vida o la de los suyos. (Ortega y Mora-Merchán, 1997)

2.2.1.2.1.3. Psicoanálisis

Freud, (1920) en un principio consideró que las fuerzas que predominan en el hombre eran la sexualidad y la conservación del individuo; pero más adelante, cambió esa dicotomía por otra en la que se encontraban: el instinto de vida (eros) y el instinto de muerte (thanatos); (asociando a este último con el instinto agresivo). Dicho impulso o fuerza se explica mediante una ambigua conjunción de amor y odio que puede ser dirigido hacia uno mismo o hacia los demás. Esto hace suponer que el individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante o así mismo, llevándolo a la autodestrucción.

En conclusión, el individuo, movido por esta pulsión, sólo puede escoger en qué sentido se dirigirá: hacia sí mismo o hacia los otros; inaugurando así una concepción biologicista, que considera al ser humano como un todo (Fromm, 1975; Zaczky, 2002; Ortega & Mora Merchán, 1997; Jiménez 2007)

Aunque los enunciados psicoanalíticos son difíciles de sostener como expresión universal de la psicología común, es cierto que algunos de los hechos violentos que observamos a diario en el mundo social, nos recuerdan aquella famosa sentencia hobbesiana que afirmaba que el hombre es un lobo para el hombre. (Ortega & Mora Merchán, 1997)

2.2.1.2.2. Enfoque Ambientalista

Otras propuestas teóricas de la Psicología están representadas por modelos ambientalistas, entre los cuales tenemos las teorías del comportamiento condicionado, la perspectiva sociocultural entre otras.

2.2.1.2.2.1. Teoría de la Frustración

La teoría de la frustración agresión, propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), propone que cualquier elemento que dificulta o impide la consecución de una meta provoca frustración y esta a su vez genera agresión. En este sentido, la explicación de Dollard y Miller (Dollard y otros, 1939), que relacionaron la agresión con la frustración y consideraron que era el control individual sobre ésta lo que llevaría al control sobre la agresión, gozó de gran popularidad y aún se recurre mucho a ella. (Ortega & Mora Merchán, 1997)

En 1989, Berkowitz actualiza la teoría integrando los elementos más relevantes de la teoría original junto con los de la teoría del aprendizaje social. Así, según la versión actualizada la frustración solo genera agresión si por aprendizaje social el sujeto ha aprendido a responder con agresión.

2.2.1.2.2.2. Teorías del condicionamiento clásico y operante.

Desde las teorías del condicionamiento se puede dar una explicación a la conducta agresiva; así se puede aprender a ser agresivo por condicionamiento clásico,

asociando un estímulo con otro que provoca la agresión intrínsecamente. También se puede aprender a ser agresivo por condicionamiento operante, haciendo el uso de reforzadores positivos o recompensas de la conducta agresiva, la misma que aumenta la probabilidad de su aparición repetida.

2.2.1.2.2.3. Teoría Cognitivo Social

Bandura y Walker, (1963, 1976) han explicado el comportamiento agresivo como el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario (Ortega & Mora Merchán, 1997).

A partir del conductismo social se ha popularizado la creencia de la influencia, casi directa, que ejerce en el individuo la contemplación de modelos agresivos; generalizándose la idea de que se produce una asimilación elemental del modelo, que luego se reproduciría, sin mayor aportación personal.

El Aprendizaje Social considera la frustración como una condición facilitadora, no necesaria, de la agresión. Es decir la frustración produce un estado general de activación emocional que puede conducir a una variedad de respuestas, según los tipos de reacciones ante la frustración que se hayan aprendido previamente, y según las consecuencias reforzantes típicamente asociadas a diferentes tipos de acción. Para explicar el proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo se recurre a las siguientes variables:

a) Modelado: La imitación tiene un papel fundamental en la adquisición y el mantenimiento de las conductas agresivas en los niños. Según la teoría del Aprendizaje social, la exposición a modelos agresivos debe conducir a comportamientos agresivos por parte de los niños. Esta opinión está respaldada por diversos estudios que muestran que se producen aumentos de la agresión después de la exposición a modelos agresivos, aun cuando el individuo puede o no sufrir frustraciones.

b) Reforzamiento: El reforzamiento desempeña también un papel muy importante en la expresión de la agresión. Si un niño descubre que puede ponerse en primer lugar de la fila, mediante su comportamiento agresivo, o que le agrada herir los sentimientos de los demás, es muy probable que siga siendo agresivo.

c) Los Factores situacionales: También pueden controlar la expresión de los actos agresivos. La conducta agresiva varía con el ambiente social, los objetivos y el papel desempeñado por el agresor en potencia.

d) Los factores cognoscitivos: Desempeñan un papel importante en la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva porque pueden ayudar al niño a regular su comportamiento por sí mismo (autorregulación). Por ejemplo, puede anticipar las consecuencias de alternativas a la agresión ante la situación problemática, o puede reinterpretar la conducta o las intenciones de los demás.

Por otra parte Bandura (1976) refiere que los agentes sociales nos brindan modelos que influyen en nuestro comportamiento, entre los que se encuentran las

influencias familiares, las influencias culturales de grupo y el modelamiento simbólico, estas últimas caracterizado por las experiencias indirectas proporcionadas por los medios de comunicación.

2.2.1.2.3. Una perspectiva sociocultural y ecológica

Hasta aquí, podemos afirmar que la violencia es un proceso interpersonal, trascendiendo la conducta individual, porque afecta de manera directa a los dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece, y un tercer afectado: quien la contempla sin poder o querer evitarla (Ortega & Mora Merchán, 1997).

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), aceptamos que más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen el contexto en el que la experiencia tiene lugar. Sabemos además, que lo que ejerce influencia no es sólo el intercambio experiencial, sino el clima afectivo y emocional en el cual éste se produce. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales que se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, nos proporciona un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta genérica a experiencias de socialización que, en lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la solidaridad y la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el odio. El afecto positivo, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria que está

sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que en cada período histórico son específicos de la cultura y que constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y educación (Rodrigo, 1994; Ortega & Mora Merchán, 1997).

Por otra parte debemos de tener en consideración que las relaciones entre iguales, muchas veces, están marcadas por la competitividad, la rivalidad y el desencuentro social; y para comprenderlo se hace necesario realizar un análisis de las claves simbólicas con las que se connotan los mundos afectivos en las relaciones entre los escolares; utilizando para ello, tanto los sistemas de comunicación y ejecución del poder, así como las manifestaciones emocionales en conjunción de las claves simbólicas que aporta la cultura, con los procesos concretos de actividad y comunicación en los que participan los protagonistas; de esta manera se podrá encontrar respuesta a por qué brota la violencia entre los iguales y cómo permanece, dentro del grupo de compañeros/as, el maltrato, la intimidación y el abuso, de forma relativamente impune y resistente al cambio. (Ortega & Mora-Merchán, 1997; Ortega y cols., 1998).

2.2.1.3. Características de Acoso Escolar

Desde la definición que hiciera Olweus (1986, 1993, 1999, 2006) sobre el acoso escolar en el que se identifican tres criterios básicos, que es una conducta agresiva dirigida a hacer daño (intencionalidad), es repetida en el tiempo (persistencia temporal) y se produce en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder (abuso de poder); hasta la fecha la mayoría de investigaciones han añadido algunos criterios, de los cuales podemos señalar:

- Debe existir una víctima atacada por un abusivo o grupo de matones.
- Es una situación de indefensión por parte de la víctima.
- Debe existir una desigualdad de poder – “desequilibrio de fuerzas” entre el más fuerte y el más débil. No existe equilibrio físico, social, en las posibilidades de defensa, social o psicológico.
- La acción agresiva tiene que ser repetida, durante un periodo largo de tiempo y de forma recurrente. La agresión supone un dolor de forma sostenida, porque genera en la víctima la expectativa de padecer futuros ataques.
- Ausencia de provocación por parte de la víctima.
- La acción agresiva la suele ejercer un sujeto apoyado por un grupo, y puede darse en solitario o en grupo.
- El objetivo de la intimidación es un solo alumno.
- Las acciones se vertebran en torno a un triángulo formado por agresor/a, víctima y espectador/a, con distinto grado de responsabilidad.
- Las acciones de intimidación ocurren en cualquier lugar del centro escolar, aunque son menos frecuentes en aquellos momentos y lugares en los que hay adultos presentes. También pueden producirse fuera del centro educativo.

(Olweus, 1986; Ortega & Mora Merchán, 1997; Avilés, 2001; Rodríguez, 2007; Armero, Bernardino & Bonet de Luna, 2011; Salgado, 2012)

A estos criterios Merino (2008, citado por Salgado, 2012) agrega en relación a la víctima:

- Que se sienta excluida.
- Que perciba al agresor como más fuerte.
- Que las agresiones vayan aumentando en intensidad.

- Que preferentemente tengan lugar en el ámbito privado.

De igual manera, es importante recalcar que, cuando el fenómeno de acoso escolar se presenta suele darse de forma muy persistente, por lo que genera un entramado de relaciones grupales en el aula que refuerza el fenómeno de la agresión, a través de la instauración del miedo. Es así que el grupo se inhibe casi en su totalidad. Y, usualmente, aquellos sujetos aislados son los únicos que se atreven a protestar y criticar la situación.

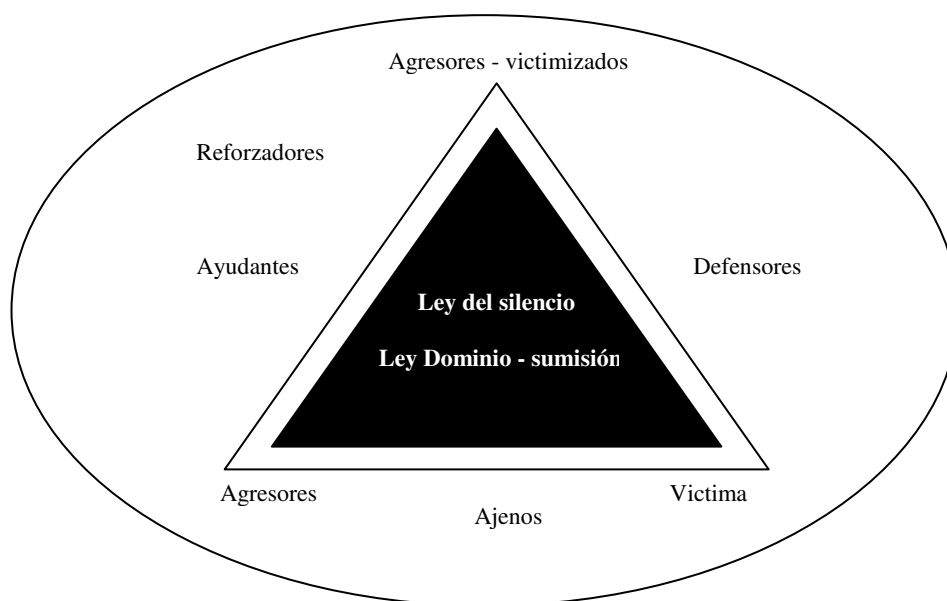
Muchas veces, estas situaciones de abuso suelen pasar inadvertidas por los adultos, por lo que difícilmente pueden intervenir; y al momento de darse cuenta de ello, los niveles de arraigo de este fenómeno han sido tan altos, que es difícil la intervención efectiva para la resolución de la problemática (Cerezo, 1997).

Por otra parte, Ortega (1997) propone un triángulo de la violencia sostenida en la ley del silencio, y la ley del dominio sumisión (Fig.1). La ley del silencio está caracterizada por el hecho de que tanto la víctima como los espectadores o “ajenos” de la situación agresiva, tienden a no delatar al agresor, básicamente por temor e intimidación. (Del Rey & Ortega, 2007)

Siguiendo a Del Rey & Ortega (2007) podemos señalar que el estudiante “espectador” que es obligado, directa o indirectamente, a callar e ignorar la violencia que ejerce algunos de sus compañeros sobre otro compañero/a, está siendo “llamado” a asumir un cierto grado de culpabilidad por su complicidad, de la que ninguno de los protagonistas puede olvidar; porque el agresor recibe una especie de consentimiento que puede interpretar como aprobación; la víctima, porque puede

sentir que no es sólo la crueldad del agresor/es lo que le está atacando, sino también el silencio de sus compañeros/as; y el espectador, porque ser consentidor puede ser interpretado como ser cómplice, ya que su silencio puede estar dificultando la intervención de la escuela o las familias, y por lo tanto el desenlace de la situación.

Figura 1. Representación gráfica de los actores del Acoso Escolar o bullying



Fuente: Del Rey & Ortega 2007, p. 82.

2.2.1.4. Tipos de Acoso Escolar

Según Björkqvist (2001, citado por Avilés y Monjas, 2005) en todas las formas de maltrato entre iguales participan, en mayor o menor medida, componentes físicos, verbales, sociales y/o psicológicos.

De acuerdo a Avilés (2001) los principales tipos de maltrato que se pueden considerar se clasifican en:

- a) **Físico:** como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos

- b) **Verbal:** como los insultos y motes principalmente, así como también los menosprecios en público o estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción.
- c) **Psicológico:** son acciones encaminadas a minar la autoestima de la persona y fomentar su sensación de inseguridad y temor
- d) **Social:** pretende ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un alto estatus y hacer partícipes a otros individuos de esta acción. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo, y se consideran bullying indirecto.

Por otra parte González (2007) señala que teniendo en cuenta las diferentes formas de en que puede ejercerse el maltrato se puede establecer la siguiente clasificación:

a) Maltrato físico:

- Amenazar con armas (maltrato físico directo)
- Pegar (maltrato físico directo)
- Romper cosas (maltrato físico indirecto)
- Esconder cosas (maltrato físico indirecto)
- Robar cosas (maltrato físico indirecto)

b) Maltrato verbal

- Insultar (maltrato verbal directo)
- Poner motes (maltrato verbal directo)
- Burlarse de alguien (maltrato verbal directo)
- Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto)

c) Exclusión social

- Ignorar a alguien
- Dar de lado, rechazar.

d) Mixto:

- Amenazar con el fin de intimidar.
- Obligar hacer cosas con amenazas (chantajes)

Rodríguez (2007) considera que el acoso escolar aglutina a un conjunto de acciones diversas, entre las cuales se tipifican:

- Físicas:** directas (peleas, golpes, palizas, empujones, ... Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la Primaria que en la Secundaria) o indirectas (pequeños robos, destrozos de pertenencias, provocaciones).
- Verbales:** directas (insultos a la víctima y/o su familia, ridiculizar en público) o indirectas (hablar mal de alguien, sembrar rumores y mentiras). En esta línea, se está utilizando el teléfono móvil y el correo electrónico como vía para este tipo de maltrato.
- Psicológico o de intimidación,** chantaje y amenazas para provocar miedo, obtener algún objeto o dinero u obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere. Son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo, fomentando su sensación de inseguridad y temor.
- Aislamiento y exclusión social:** no dejar participar a la víctima, aislarla del grupo, ignorando su presencia.

- e) **Acoso racial**, mediante la utilización de motes racistas o frases estereotipadas.

Piñuel y Oñate (2005) a partir del informe Cisneros VII han descrito 8 tipos de conductas de acoso escolar, los mismos que se incluyen en el Autotest Cisneros, instrumento utilizado para dicho informe, que detallamos:

- a) Comportamientos de desprecio y ridiculización: agrupa comportamientos hechos hacia el niño con los que se pretende “distorsionar la imagen social del niño y la relación de otros con él”.
- b) Coacción: agrupa conductas en las que se pretende obligar al niño a realizar acciones en contra de su voluntad.
- c) Restricción de la comunicación: agrupa acciones con las que se busca bloquear socialmente al niño, excluyéndolo de los juegos, ignorándolo, no dejándole participar.
- d) Agresiones agrupa conductas de agresión directa o indirecta, tales como los insultos, golpes o amenazas de agresión.
- e) Comportamientos de intimidación y amenaza: agrupa conductas cuyo objetivo es amedrentar y asustar a la víctima.

- f) Comportamientos de exclusión y bloqueo social: agrupa conductas directas de segregación social al niño
- g) Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal: Agrupa conductas a través de las cuales se persigue al niño acosándolo de manera verbal y poniéndolo en evidencia frente a los demás.
- h) Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias: agrupa conductas que tienen que ver con “acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes”

Posteriormente, Piñuel y Oñate (2007) a raíz del informe Cisneros X han descrito hasta 8 modalidades de acoso escolar, con la siguiente incidencia entre las víctimas:

- a) Bloqueo social (29,3%)
- b) Hostigamiento (20,9%)
- c) Manipulación (19,9%)
- d) Coacciones (17,4%)
- e) Exclusión social (16,0%)
- f) Intimidación (14,2%)
- g) Agresiones (13,0%)
- h) Amenazas (9,1%)

Así mismo, realizan una descripción de las conductas incluidas en cada una de estas categorías, que a continuación se detalla:

a) Bloqueo social

Agrupar las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas de bloqueo. Son ejemplos las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicar con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, pues son indicadores que apuntan un intento por parte de otros de quebrar la red social de apoyos del niño. Se incluye dentro de este grupo de acciones el meterse con la víctima para hacerle llorar. Esta conducta busca presentar al niño socialmente, entre el grupo de iguales, como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, estúpido, llorica, etc.

El hacer llorar al niño desencadena socialmente en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria conocido como mecanismo de chivo expiatorio. De todas las modalidades de acoso escolar es la más difícil de combatir en la medida que es una actuación muy frecuentemente invisible y que no deja huella. El propio niño no identifica más que el hecho de que nadie le habla o de que nadie quiere estar con él o de que los demás le excluyen sistemáticamente de los juegos.

b) Hostigamiento.

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, y falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio, la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.

c) Manipulación social.

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y “envenenar” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima. Se cargan las tintas contra todo cuanto hace o dice la víctima, o contra todo lo que no ha dicho ni ha hecho.

No importa lo que haga, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social de la víctima acosada, muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el acosado merece el acoso que recibe, incurriendo en un mecanismo denominado “error básico de atribución”.

d) Coacción.

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad; así, que la víctima haga esas cosas contra su voluntad proporciona a los que fuerzan o tuercen esa voluntad diferentes beneficios, pero sobre todo poder social. Los que acosan son percibidos como poderosos, sobre todo, por los demás que presencian el doblegamiento de la víctima. Así mismo con frecuencia las coacciones implican que el niño sea víctima de vejaciones, abusos o conductas sexuales no deseadas que debe silenciar por miedo a las represalias sobre sí o sobre sus hermanos.

e) Exclusión social

Agrupar las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. El “tú no”, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.

f) Intimidación

Agrupar aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas quienes acosan buscan inducir el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio, acoso a la salida del centro escolar.

g) Agresiones.

Aquellos actos dañinos que se realizan en la víctima como pegar o atacar a otra persona.

h) Amenaza a la integridad

Agrupar las conductas de acoso escolar que buscan amilanar mediante las amenazas contra la integridad física del niño o de su familia, o mediante la extorsión.

De otra parte Cerezo (2009) considera que el Acoso Escolar o Bullying puede tomar varias formas:

- a) **Maltrato físico**, como la agresión y ataques a la propiedad.
- b) **Abusos sexuales**, intimidaciones y vejaciones.
- c) **Maltrato verbal**, desde poner mote, insultar, contestar del “mala manera”, hasta los comentarios racistas.
- d) **Maltrato social**, caracterizado por los rumores que descalifican o humillan, con la intención de excluirla y aislarla del grupo.
- e) **Maltrato indirecto**, cuando se induce a agredir a un tercero.
- f) **Cyberbullying**, en los últimos tiempos una nueva forma de bullying vinculada al uso de la tecnología, denominado “cyberbullying” que se caracteriza por mensajes de intimidación, insultos, grabaciones, etc.

Por su cuenta, Armero et al (2011), señalan que no toda pelea, confrontación o insulto es acoso escolar, puesto que en el acoso escolar no hay provocación por parte del alumno que lo sufre; así mismo, señala que las formas de acoso escolar se agrupan en agresiones físicas, verbales y relacionales, que a continuación detallamos:

a) Agresiones físicas:

- Directas: pegar, dar empujones, amenazar, intimidar.
- Indirectas: esconder, romper, robar objetos de la víctima.

b) Agresiones Verbales:

- Directas: vocear, burlarse, insultar, poner mote.
- Indirectas: hablar mal a sus espaldas, hacer q lo oiga “por casualidad”, enviarles notas groseras, cartas, hacer pintadas, difundir falsos rumores, etc.

c) Agresiones relacionales (exclusión social):

- Directas: exclusión deliberada de actividades, impedir su participación (se ve a la víctima alejada en el patio, en clase es evitada, siempre queda sin pareja).
- Indirectas: ignorarla, hacer como si no estuviera o como si fuera transparente.

2.2.1.5. Perfiles de los sujetos participantes de Acoso Escolar

2.2.1.5.1. De la víctima

Las víctimas lo conforman el grupo de sujetos que son el “blanco” de las agresiones de forma repetida y durante un tiempo de otro grupo de compañeros. Presentan como características de personalidad el ser débiles o presentarse como débiles, sensibles, tranquilos, tímidos e introvertidos, cautos, inseguros, ansiosos y con bajos niveles de autoestima; además que no suelen ser muy populares y la opinión que llegan a tener de sí mismas y de su situación suele ser negativa. (Avilés, 2001; Armero et al. 2011).

Así mismo, según Avilés (2001) dentro de las víctimas podemos reconocer a dos prototipos:

- La víctima activa o provocativa que presenta sus propios rasgos, combinando el modelo de ansiedad y de reacción agresiva; siendo esto utilizado como excusa por agresor para justificar su conducta.

- La víctima pasiva, son sujetos inseguros que sufren en silencio el embate del agresor/a, caracterizado por el modelo de ansiedad y de reacción sumisa.

Por otra parte, en el ámbito familiar comúnmente pasan más tiempo en casa y tienen una excesiva protección paterna. Para Olweus (1993; citado por Avilés, 2002), esta protección genera niños dependientes y apegados a los padres, el cual puede ser tanto causa como efecto del acoso, además que tienen un contacto más estrecho y positivo con las madres. (Armero et al 2011; Musri, S. 2012)

Como características físicas, las víctimas, según Olweus (1998, citado por Avilés 2002) son menos fuertes que otros de sus compañeros, al mismo tiempo que no son agresivos ni violentos; así mismo señala como signos visibles, que el agresor elige para atacar a sus víctimas, el uso de lentes, el color de la piel, las dificultades para expresarse.

En el ámbito social, las víctimas son personas rechazadas, sujetos de burlas, marginación social y bromas pesadas; difícilmente tienen un verdadero amigo o les cuesta mucho hacerlos (Avilés, 2002). Atienden al profesor/a, son muy sensibles y provocan envidia y celos de los otros (Musri, S. 2012)

Es importante, señalar que aquellos estudiantes que han padecido una experiencia larga como víctimas pueden convertirse a su vez en agresores, generando una espiral de violencia que incide negativamente en el clima interactivo de la institución educativa

2.2.1.5.2. Del agresor/a o acosador/a

Diversas investigaciones indican como agresor principalmente al varón (Olweus, 1998; Ortega, 1994, citado por Avilés 2002). Sin embargo, las chicas también pueden ser autoras de situaciones de acoso psicológico bajo intimidaciones sutiles y poco evidentes. (Smith, 1994, citado por Avilés, 2002; Musri, S., 2012)

En la personalidad por lo general el agresor/a manifiesta un temperamento agresivo e impulsivo en sus interacciones, deficiente en sus habilidades para comunicar y negociar sus deseos, escasa empatía caracterizado por la poca capacidad para ponerse en el lugar del otro, y un escaso control de la ira, falta del sentimiento de culpabilidad, manifiestan ser autosuficientes y con bajos niveles de autoestima (Olweus, 1998; citado por Avilés, 2002); también podríamos mencionar que conforma una personalidad problemática propiciada por un conjunto de experiencias previas de abandono e inestabilidad emocional. (Armero et al 2011; Musri, 2012)

Por otra parte, en el aspecto físico, en la mayoría de los casos tienen mayor fortaleza física con respecto a sus compañeros/as en general y las víctimas, en particular.

En el ámbito social suelen estar en grupos “de los mayores” por haber repetido el grado siendo su integración escolar por lo tanto es mucho menor, son menos populares aunque están menos adaptados que las víctimas. Así mismo su relación paterna es deficiente, y se manifiesta en el poco o nada de interés por la institución

educativa y el quehacer de sus hijos/as en el mismo. (Cerezo, 1997; Avilés, 2002; Mesri, 2012)

Suelen ser producto del abandono, la crueldad y el abuso familiar. Esto les convierte en verdugos y víctimas a la vez. Les resulta difícil entender los sentimientos del otro ya que viven la experiencia cotidiana de que sus propios sentimientos son ignorados y agredidos (Ortega & Córdoba, 2006, citado por Musri, 2012).

Siguiendo a Olweus (1998; citado por Avilés, 2002) se reconocen dos tipos de agresor:

- **Activo**, que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima.
- **Social-indirecto**, que dirige en la sombra el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución.
- Además de estos tipos, se reconocen a otro colectivo que participan (planifican) pero no actúan en la agresión, denominados **agresores pasivos**.

Los agresores/as rara vez son alumnos/as académicamente brillantes, hecho que parece no importar a sus iguales, razón por la cual los agresores gozan de popularidad entre sus compañeros (Ortega y cols., 1998). Así mismo, muchas veces son hábiles en sus conductas sociales y pareciera haber aprendido las claves para hacer daño y evitar el castigo e incluso ser descubiertos. Comúnmente tienen una explicación más o menos acertada para justificar su maltrato hacia el otro. Llevan la situación de forma virtuosa, es decir, “nunca ha sido él”, “siempre es capaz de

demostrar que “el otro empezó primero y que él no tuvo más remedio que contestar” A veces, el argumento que se explicita es “él se lo ha buscado, al venir así”. Con frecuencia, suelen ser alumnos/as populares y muy simpáticos con los profesores/as a los que han aprendido a adular. (Ortega & Córdoba, 2006, citado por Musri, 2012).

2.2.1.5.3. De los espectadores/as

Siguiendo a Monjas & Avilés (2005) mencionan que son compañeros y compañeras del agresor/a y de la víctima que presencian, observan, conocen y/o sospechan de los actos de intimidación y no hacen nada. El alumnado está bien informado sobre la existencia de malos tratos entre compañeros y saben bien quiénes son los intimidadores y quiénes las víctimas y estos actos a veces son conocidos por un número importante de observadores, aunque también es verdad que existen grupos de estudiantes que desconocen sobre estos hechos. Así mismo, se trata de un grupo heterogéneo dentro de los cuales se pueden considerar tres formas:

- **Antisociales:** no actúan directamente, pero refuerzan de alguna manera la conducta del matón, por ejemplo, sonriendo o con gestos cómplices. Están complacidos y a veces justifican el maltrato. Parece que ante estos episodios, se produce un contagio social del agresor/a que inhibe las conductas de ayuda y llega a fomentar la participación de las y los observadores.

Algunos pueden tener dudas y sentirse mal, pero se doblan a las presiones del grupo o del matón, ya que tienen miedo ellos mismos de ser objeto de burlas, intimidación o verse fuera del grupo. A veces el abuso se hace en

pandilla o grupo; son varios los que molestan y es difícil salirse de este grupo, “Cualquiera les dice nada con lo bestias que son; se volverían contra mí”.

- **Espectadores propiamente dichos:** observan y no hacen nada; permanecen “neutrales” y pueden sentirse indiferentes con la situación, no dándole importancia en absoluto, con lo que toleran y se acostumbran a estas injustas situaciones. A veces se muestran nerviosos e incómodos/as, pero no hacen nada. No son responsables como agentes, pero sí como consentidores. Están envueltos e implicados de forma indirecta, como sujetos pasivos y el peligro es que a la larga pueden convertirse en cómplices. ¿Por qué no actúan, hacen o dicen, los/as espectadores? Hay distintas razones, siendo las principales: no quieren meterse en problemas, no se atreven a afrontar al abusón, impotencia frente a la situación, miedo a ser intimidados, cobardía, concepto de lealtad y fidelidad mal entendido, ideas erróneas respecto a ser chivato; acusar es un demérito en el código de los iguales. “No es mi problema; que lo resuelvan entre ellos”; “yo sola, ¿qué puedo hacer contra una banda?”
- **Prosociales:** ayudan a la víctima y hasta pueden llegar a recriminar al agresor, verbal o gestualmente: “macho, te has pasao”, “tía, ya te vale”. Se sienten afectados y a veces asustados y suelen pedir ayuda y/o comunicárselo a los adultos.

Las y los espectadores, especialmente los prosociales y los propiamente dichos son elementos muy importantes porque son a ellos a los primeros que el sujeto victimizado les contará su problema y les pedirá ayuda.

Por otra parte, la pasividad de muchos de los espectadores provoca que se conviertan en reforzadores de las conductas de acoso que están realizando los agresores. No participan de manera activa, pero en no pocas ocasiones animan a los agresores. El ser testigo de una situación de maltrato provoca que poco a poco se vaya produciendo una insensibilización hacia la violencia. (Muñoz y Frageiro, 2013)

2.2.1.6. Consecuencias del Acoso Escolar

Podemos afirmar que el bullying es un fenómeno complejo, que por su naturaleza, conlleva consecuencias negativas para todos los actores que están involucrados (Ortega y cols, 1998, Avilés 2002).

Mertz, (2006; citado por Batista et al. 2010) señala que el acoso escolar ocasiona dificultades el aprendizaje de los estudiantes en general; y a las víctimas les causa daños físicos y psicológicos, sin que los demás actores no tengan consecuencias; así mismo afirma que involucrarse en el bullying es un factor de riesgo que aumenta las probabilidades de tener en un futuro vidas problemáticas.

De este modo, podemos observar que el Acoso Escolar o bullying encierra una problemática psicosocial que afecta el desarrollo integral del individuo, evita la creación de vínculos afectivos y en algunos casos llega a destruir la vida de quienes lo vivencian. Asimismo, la experiencia del maltrato entre iguales en la escuela se relaciona con autoestima baja y con sentimientos de soledad a largo plazo, teniendo repercusiones en la vida futura de los individuos (Del Barrio et al. 2003, citado en Hoyos de los Ríos, Romero, Valega y Molinares, 2009).

Una consecuencia muy llamativa y preocupante de la victimización es la ideación y ejecución de suicidio: en varios estudios se ha encontrado confirmación experimental a la ideación suicida de las víctimas del acoso escolar (Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 1997; Rigby et al., 2006; Roland, 2002; citado por Jiménez, 2007, Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco & Piraquive-Peña, 2008).

Por su parte, Barragán et al. (2010) consideran que la intimidación (Acoso Escolar) entre escolares tiene consecuencias como, el debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, lo cual se traduce en un incremento de los problemas de salud, sobre todo mental, como menciona el Primer Informe Nacional sobre Salud Mental de EUA (Satcher, 1999), que reporta 20% de depresión en niños y adolescentes, que suele manifestarse como una conducta agresiva contra otros niños, mostrando una mayor predisposición a la depresión, la autolesión y el suicidio.

Las consecuencias para las víctimas pueden ser desde simples desajustes hasta angustia, síntomas depresivos y fobias sociales (Storch, Heidgerken, Cole, Murphy & Geffken, 2005, citado por Salgado 2012), elevados niveles de ansiedad, idea de suicidio, caída de la autoestima, fragilidad en las relaciones interpersonales (Cerezo, 2009); para los agresores se pueden presentar síntomas como baja autoestima, soledad y síntomas depresivos que se pueden relacionar con desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo (Storch et al. 2005, citado por Salgado 2012), y constituirse como la antesala de la conducta delictiva (Avilés, 2002).

Por otra parte los espectadores pueden experimentar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia que por una parte les hace sentirse culpables y por otro temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás que los desensibiliza ante estas escenas negativas en la escuela (Harris et al., 2006; Sullivan et al., 2005, citado por Jiménez, 2007, Avilés, 2002). Así mismo, aunque el espectador reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante ala que experimenta la víctima (Avilés, 2002)

En resumen, la investigación ha pasado de comprobar una serie de consecuencias psicológicas y emocionales en los directamente implicados para verificar que los espectadores también son víctimas y no sólo por perjudicar el clima académico de aula sino por las connotaciones emocionales, morales y psicológicas a corto, medio y largo plazo que acabamos de exponer y se encuentra en a literatura sobre el problema. (Jiménez, 2007).

2.2.2. EL CLIMA FAMILIAR

2.2.2.1. La Familia: Aspectos Conceptuales

El término familia procede del latín *famīlia*, "grupo de siervos y esclavos patrimonio del jefe de la gens", a su vez derivado de *famŭlus*, "siervo, esclavo". El término abrió su campo semántico para incluir también a la esposa e hijos del pater familias, a quien legalmente pertenecían, hasta que acabó reemplazando a gens.

La familia es la primera escuela de las virtudes humanas y sociales que todas las sociedades necesitan. La familia por sus lazos naturales, favorece el desarrollo de lo irrepetible de la persona, de su intimidad, de las virtudes humanas. La familia es una red de influencias silenciosas, profundas de un gran alcance en la vida de una persona humana. (Otero, 1990; citado en Carrillo 2009).

Alberdi (1964, citado en Zavala, 2001) define que la familia:

“Es una unidad de convivencia en la que se ponen los recursos en común, entre cuyos miembros hay una relación de filiación o matrimonio, ya no es un esquema necesariamente padre - madre - hijos”. (p. 8).

Por otro lado, Lafosse (2002 citado en Robles, 2012) define la familia como:

“Un grupo de personas unidas por los lazos del matrimonio, la sangre o la adopción; constituyendo una sola unidad doméstica; interactuando y comunicándose entre ellas en sus funciones sociales respectivas de marido y mujer, madre y padre, hijo e hija y hermana, creando y manteniendo una cultura común”. (p. 149).

Para Freixa (1998, citado en Robles, 2012) define a la familia como:

“La única institución social que existe en cualquier tipo de civilización. Es un fenómeno social de primer orden por las funciones que desempeña, no sólo de forma individual para cada uno de sus miembros sino también para la sociedad de la que forma parte. Desde el punto de vista de la sociedad, la familia se presenta como una institución mediadora entre el individuo y la colectividad, como un puente para que el individuo se incorpore a la vida social.”

De otra parte, Aguilar (2001; citado en Carrillo, 2009) sostiene que la familia es:

“Un ámbito para la socialización de los hijos, ésta socialización es un proceso en el cual el individuo aprende a interiorizar los contenidos socioculturales y desarrolla su identidad personal. Los padres son agentes socializadores siempre que interactúen con los hijos”. (p. 51).

Ares (2004) indica que la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. La familia es una institución que cumple una importantísima función social como transmisora de valores éticos-culturales e, igualmente, juega un decisivo papel en el desarrollo psicosocial de sus integrantes.

Desde una perspectiva evolutiva, Moraleta (2000; citado en Carrillo, 2009) señala que la familia es:

“como una tarea que surge en un momento determinado de la vida de un individuo y cuya resolución correcta del desarrollo de este será un hombre con gran satisfacción por lograr sus metas y éxitos. La vida de la familia está marcada por períodos de tiempo significativos para los miembros que la componen”. (p.51).

Por otra parte, Aguilar (2001; citado en Carrillo, 2009) hace referencia al concepto de familia desde diferentes perspectivas o enfoques, señalando que desde el punto de vista antropológico, podemos diferenciar la familia nuclear, referida la

pareja y a su descendencia y la familia extensa referida a la relación sanguínea existente entre padres e hijos hasta la cuarta generación. Desde el enfoque biológico, la familia está referida a la reproducción y conservación de la especie, así como la protección de sus miembros y crianza de los hijos; y desde el ambiente psicológico, la familia es una institución social, constituyendo un área de desenvolvimiento en el que se intervienen la patria, el suelo natal y las condiciones de desarrollo.

Espinal, Gimeno & González (2003) desde un enfoque sistémico señalan que:

“La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior” (p.3)

Así mismo Espinal et al (2003) sostienen que A partir del enfoque sistémico los estudios de familia se basan, no tanto en los rasgos de personalidad de sus miembros, como características estables temporal y situacional, sino más bien en el conocimiento de la familia, como un grupo con una identidad propia y como escenario en el que tienen lugar un amplio entramado de relaciones.

Esta definición de familia supone un gran avance para el estudio de la organización familiar, y de ella extraemos las características del sistema -conjunto, estructura, personas, interacción- y otras atribuibles a los sistemas sociales -abierto, propositivo, complejo-, además de las características específicas del sistema familiar -intergeneracional, larga duración, facilitador del desarrollo personal y social de sus miembros.

De estas definiciones y de perspectivas expuestas podemos concluir que la familia es una institución social y como tal está compuesta por un grupo de personas unidas por un vínculo sanguíneo y/o afectivo que viven juntos en un mismo hogar; los cuales interactúan compartiendo experiencias, sentimientos, expectativas, a la vez que asumen roles; así mismo permite el desarrollo y formación de sus integrantes a través de procesos de socialización y transmisión de valores éticos cultural.

2.2.2.2. Tipos de Familia:

Siguiendo la propuesta de La Organización de las Naciones Unidas - ONU (1994; citado en Rosales y Espinoza, 2008) se definen los siguientes tipos de familia, que desde nuestro punto de vista es conveniente tener en consideración, debido al carácter universal:

Familia **nuclear** es la unidad básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Las Familias **uniparentales o monoparentales** un adulto hombre o mujer con hijos. (viudo /a, separada /a, divorciado /a).En la que el hijo o hijos vive (n) sólo con unos de los padres. Familias **polígamas** en las que un hombre vive con varias mujeres, o con menos frecuencia, una mujer se casa con varios hombres. Familias **compuestas** que habitualmente incluye tres generaciones; abuelos, padres e hijos que viven juntos. Familias **extensas**, además de tres generaciones, otros parientes tales como, tíos, tías, primos o sobrinos viven en el mismo hogar. Familia **reorganizada o reconstituida** que vienen de otros matrimonios o personas que tuvieron hijos con otras parejas. Familias **migrantes** compuestas por miembros que proceden de otros contextos sociales, generalmente, del campo hacia la ciudad. Familias **apartadas**,

aquellas en las que existe aislamiento y distancia emocional entre sus miembros, y las familias **enredadas** son familias de padres predominantemente autoritarios (p.65).

2.2.2.3. Funciones de la Familia

Según Ugarriza (1993); la familia asume 5 funciones principales:

- **Biológica:** esta se refiere a las funciones más cotidianas que le corresponde cumplir a la familia: alimentación, salud y descanso, por las cuales todos los individuos reponen diariamente su existencia y capacidad de trabajo.
- **Socialización:** se señala que la tarea primordial de la familia es transformar, en un tiempo determinado a un niño totalmente independiente de sus padres, en un individuo autónomo con plena independencia para desarrollarse en la sociedad.
- **Cuidado:** está referida a resolver de la manera más adecuada las necesidades de alimentación, vestido, seguridad física, acceso a la salud, educación de cada uno de sus miembros.
- **Afecto:** consiste en propiciar amor y cariño en base a los subsistemas paternal, filial, conyugal, fraternal.

- **Reproducción:** el matrimonio, como institución legal y sacramento de la iglesia, nace para regular dos factores fundamentales dentro de la familia y la sociedad: el factor sexual y el de la reproducción.

Se observa en este caso, que el autor expone dichas funciones en relación a la existencia de un niño(a) en la familia, sin embargo resalta el cuidado y el afecto a todo los miembros que conforma cualquier tipo de familia, ya que se menciona el afecto conyugal y fraternal.

Por otra parte Sarquis (1993) recogiendo aspectos relevantes del informe de las Naciones Unidas de 1988, alude que se puntualizan funciones y tareas que debe cumplir la familia, entre otras:

- **Desarrollar y socializar a los hijos**, proporcionándoles cuidado, amor, alimento, satisfacción de las necesidades y un medio intelectual, emocional o interpersonal adecuado para el bienestar psicosocial.
- **Funcionar como un sistema** que facilite la vida de sus miembros, los ponga en contacto, les permita confrontar sus puntos de vista aún cuando sus aspiraciones, aptitudes y potencialidades sean diferentes, inculcar sistemas educativos, de aprendizaje emocional, de hábito, de disciplina y resolución de problemas; además de transmitir la cultura, las normas y los valores de la sociedad, modificando aquellos que no se ajusten a la realidad.

Así mismo, se reconoce que las funciones enunciadas, van experimentando modificaciones por la influencia de los procesos de cambio, el avance tecnológico, la modernización, la industrialización, las oportunidades y el contexto (Sarquis, 1993)

Desde un **punto de vista operativo**, las principales funciones familiares de acuerdo a la clasificación de Schorr (citado por Florenzano, 1995 en Benites, 2010) serían:

- **Funciones instrumentales:** alimentación, vivienda, seguridad, supervisión, higiene, cuidados de salud, educación.
- **Funciones cognitivo-afectivas:** apoyo social, valoración y autoestima, comunicación, valores compartidos, compañía y socialización, destrezas de afrontamiento.

De otra parte, Romero, Sarquis y Zegers (1997; citado por Meza, 2010) sostiene que todas las personas especialmente los niños, necesitan que los responsables de la familia cumplan ciertas funciones. Dado a que cada persona tiene necesidades particulares, las mismas que deben ser satisfechas y que son muy importantes para su calidad de vida. Manifiestan además que, la familia es el primer lugar en donde el niño aprende a satisfacer esas necesidades que en el futuro le sirvan de apoyo para integrarse a un medio y a su comunidad. Así mismo, los autores indican que una de las funciones más importantes de la familia es satisfacer las necesidades de sus miembros.

Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la función familiar abarca las actividades que realiza la familia, las relaciones sociales que establece en la ejecución de esas actividades y, en un segundo nivel de análisis, comprende los aportes (o efectos) que de ellos resultan para las personas y para la sociedad. Por lo tanto una función vital de la familia es la socialización, encargada de propiciar el que niñas y niños se desarrollen como miembros de un grupo social, con un sentido de pertenencia, con capacidad de entender y respetar la cultura de su grupo y de su país.

2.2.2.4. Teoría del clima social en la familia.

Para Zavala (2001), la Escala de Clima Social en la Familia tiene como fundamento a la teoría del Clima Social de Moos (1994), y ésta tiene como base teórica la psicología ambientalista.

Holaban (1996, citado por Kemper & Segundo, 2000) señala que:

La Psicología Ambiental comprende una amplia área de investigación relacionada con los efectos psicológicos del ambiente y su influencia sobre el individuo. También se puede afirmar que esta es un área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y la experiencia humana. Este énfasis entre la interrelación del ambiente y la conducta es importante; no solamente los escenarios físicos afectan la vida de las personas, los individuos también influyen activamente sobre el ambiente (p.35).

Kemper (2000, citado por Pezúa, 2012) hace un análisis de las características de la Psicología Ambiental:

- Refiere que estudia las relaciones hombre – medio ambiente en un aspecto dinámico, afirma que el hombre se adapta constantemente y de modo activo al ambiente donde vive, logrando su evolución y modificando su entorno.
- Da cuenta de que la psicología del medio ambiente se interesa ante todo por el ambiente físico, pero que toma en consideración la dimensión social ya que constituye la trama de las relaciones hombre y medio ambiente; el ambiente físico simboliza, concretiza y condiciona a la vez el ambiente social.
- El ambiente debe ser estudiado de una manera total para conocer las reacciones del hombre o su marco vital y su conducta en el entorno.
- Afirma que la conducta de un individuo en su medio ambiente no es tan solo una respuesta a un hecho y a sus variaciones físicas; sino que éste es todo un campo de posibles estímulos.

Por otro lado, según Rodrigo & Palacios (1998, citado por Robles, 2012):

El estilo relacional de la familia es una dimensión de análisis que trata de captar el clima de relaciones interpersonales que en ella se respira y que constituye una de sus notas más singulares que la distinguen de los otros grupos sociales. (p.45).

Para Moos (1974, citado por Pezúa, 2012), el ambiente es un determinante decisivo del bienestar del individuo; asume que el rol del ambiente es fundamental como formador del comportamiento humano ya que este contempla una compleja combinación de variables organizacionales y sociales, así como también físicas, las que influirán contundentemente sobre el desarrollo del individuo.

Así mismo, Moos (Fernández-Ballesteros, 1987, citado por Remón, 2013) planteó seis tipos de métodos a través de los cuales los ambientes podían ser descritos:

1. Las dimensiones ecológicas físicas, teniendo en cuenta variables físicas, arquitectónicas, etc.
2. El análisis del escenario de la conducta (*behavioral setting*) para determinar en la situación natural, cómo la conducta depende de variables ambientales.
3. La evaluación de la estructura de las dimensiones de la organización en función del tamaño, normas de funcionamiento, niveles salariales, comunicación, etc.
4. La evaluación de las características personales de los habitantes de un determinado medio en un sentido opuesto al punto de uno, es decir evalúa las características de los sujetos en un determinado ambiente con el supuesto de que ese ambiente depende en alguna medida de las características de los sujetos que en él conviven.
5. La evaluación de las variables ambientales relevantes, funcionalmente relacionadas, con determinadas conductas (o evaluación conductual).
6. El análisis de las características psicosociales de determinados grupos humanos o instituciones, también llamado “clima social”.

2.2.2.4.1 Dimensiones y áreas del Clima Social Familiar.

Según Kemper & Segundo (2000, citado por Robles, 2012) sostiene que el clima social es un concepto y cuya operacionalización resulta difícil de universalizar. El Clima Social es un constructo que pretende describir las características psicosociales e institucionales de un determinado grupo asentado sobre un ambiente.

Es así como Moos construyó varias Escalas de medición que exploran los Climas sociales en distintos ambientes: familiar, escolar, laboral, penitenciario, etc. (Remón, 2013).

Moos (1974, citado por Fernández- Ballesteros, 1987) ha encontrado tres dimensiones similares en los ambientes que ha analizado:

1. Dimensión Relacional.- Evalúa la intensidad y naturaleza de las relaciones interpersonales que ocurren en un ambiente. Esta dimensión aparece como dimensión básica en todos los ambientes estudiados. Esta dimensión involucra las áreas de Cohesión, Expresividad y Conflicto.

2. Dimensión de Desarrollo.- Definida como el intento de cambio positivo, que permite el progreso del grupo. Esta dimensión se mantiene -en mayor medida- en los distintos ambientes aun cuando se modifiquen las sub escalas que la componen. Esta dimensión incluye las áreas de Autonomía, Actuación, desarrollo intelectual-cultural Religiosidad-moralidad y Social-recreativo.

3. Dimensión de Mantenimiento (o Estabilidad).- Indica el grado de control que normalmente ejercen unos miembros del grupo sobre los otros. Esta dimensión es bastante constante entre los distintos ambientes. Incluye las áreas de Organización y Control.

2.3. HIPÓTESIS:

2.3.1. Hipótesis General:

H1: Existe una relación significativa entre Acoso Escolar y Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

2.3.2. Hipótesis Específicas:

H2: Existen diferencias significativas, según el sexo, en el Acoso Escolar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H3: Existen diferencias significativas, según el sexo, en el Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria

H4: Existen diferencias significativas, según el sexo, en la relación de Acoso Escolar y Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H5: Existe una relación significativa entre Índice Global de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H6: Existe una relación significativa entre Intensidad de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H7: Existe una relación significativa entre “el área desprecio – ridiculización” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H8: Existe una relación significativa entre “el área coacción” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H9: Existe una relación significativa entre “el área restricción - comunicación” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H10: Existe una relación significativa entre “el área agresiones” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H11: Existe una relación significativa entre “el área intimidación - amenazas” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y

Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H12: Existe una relación significativa entre “el área exclusión – bloqueo social” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H13: Existe una relación significativa entre “el área hostigamiento verbal” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

H14: Existe una relación significativa entre “el área robos” de Acoso Escolar y las dimensiones de Relaciones, Desarrollo y Estabilidad del Clima Familiar en los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria.

2.4. DEFINICIÓN DE VARIABLES Y CONCEPTOS:

2.4.1. Variables de correlación:

2.4.1.1. Acoso Escolar o Bullying.

Piñuel y Oñate (2007) definen al acoso escolar como: “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u

otros que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño”(p.117).

Piñuel y Oñate (2007) mencionan que el objetivo del acoso es intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que suelen presentar los acosadores. En ocasiones el acosador se rodea de un gang o grupo de acosadores que se suman de manera masiva al comportamiento de hostigamiento.(p.118).

A) Desprecio – Hostigamiento: Referido a las conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los demás niños con él, con el propósito de inducir el rechazo de otros.

B) Coacción : Comprende aquellas conductas que pretenden que la victima realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan intentan ejercer dominio y sometimiento de los demás.

C) Restricción- Comunicación: Agrupa las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente a la victima. Así las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, son indicadores que señalan un intento de quebrar la red social de apoyos del niño.

D) Agresiones: Comprende las conductas directas de agresión ya sea física a través de la violencia, o psicológica, a través de gritos e insultos.

E) Intimidación-Amenazas: Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen, amilanar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir el miedo en los demás. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida de clase.

F) Exclusión-Bloqueo Social: Referido a las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación de la persona acosada. Los indicadores mas frecuentes son tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en todo momento.

G) Hostigamiento Verbal: Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y de consideración por la dignidad de la otra persona. Los indicadores mas frecuentes son desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los sobrenombres o apodos, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca.

H) Robos: Comprende aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes.

2.4.1.2. Clima Familiar.

De acuerdo a Moss, el Clima Social de la familia está referido a las características físicas y psicosociales de los integrantes de la familia (Fernández-Ballesteros, 1987), que se logra conocer a través de la percepción que éstos tienen respecto a las tres dimensiones y diez áreas del clima social familiar:

A) Dimensión Relaciones.- Referido a las interacciones interpersonales que establecen los integrantes de la familia y consta de tres áreas:

- a) Cohesión.- Expresa el nivel de compenetración y ayuda mutua que tiene los miembros del grupo familiar.
- b) Expresividad.- Referido a cómo los miembros de la familia se animan a actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos.
- c) Conflicto.- Referido al nivel en el que los miembros de la familia expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y el conflicto.

B) Dimensión Desarrollo.- Referido a las acciones que dirige la familia para el progreso de sus miembros. Consta de cinco áreas:

- a) Autonomía.- Expresa cómo los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones.

- b) **Actuación.-** Referido al nivel en el que las actividades se enmarcan en una estructura orientada hacia el logro o la competencia.
- c) **Intelectual-Cultural.-** Expresa el interés de la familia por las actividades político-intelectuales, culturales y sociales.
- d) **Social-Recreativo.-** Referido a la participación de los familiares en actividades de esparcimiento.
- e) **Moralidad-Religiosidad.-** Expresa la importancia que la familia le da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

C) Dimensión Estabilidad.- Indica el grado de control que ejercen regularmente algunos miembros de la familia sobre otros. Consta de dos áreas:

- a) **Organización.-** Expresa la importancia que se da en el hogar a una clara organización y estructura familiar
- b) **Control.-** Referido el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

2.4.3. Variables de comparación:

Sexo : Varones y mujeres.

2.4.4. Variables Controladas:

Edad : De 13 a 16 años (Adolescencia Media).

Grado de Instrucción : cursando 3^a grado de Educación Secundaria.

Gestión de los colegios : Instituciones Educativas de Gestión Estatal.

Género de los colegios : Mixtos.

Lugar : Localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de
Ate Vitarte Lima Metropolitana.

CAPITULO III

MÈTODO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:

La presente investigación es de tipo no experimental, descriptivo correlacional. La investigación correlacional permite medir las variables en cada sujeto para luego analizar las relaciones de éstas a fin de determinar si están asociadas; es decir que una variable varía en función de la otra. (Alarcón, 1991). Este es el propósito de nuestra investigación porque se pretende determinar la relación existente entre el acoso escolar y clima social familiar.

El diseño del presente estudio es de tipo Transeccional (o Transversal) Correlacional, puesto que la recolección de datos de las variables Acosos Escolar y Clima Familiar se realiza en un mismo momento; así mismo este tipo de investigación no sólo puede establecer que las variables se encuentran asociadas, sino también cómo lo están; es decir, qué dirección siguen; ya que la investigación

correlacional también permite que los resultados obtenidos tengan un valor explicativo, aunque parcial (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA:

La población de la presente investigación lo componen los estudiantes del 3° Grado de Educación Secundaria de Instituciones Educativas Mixtas de Gestión Estatal de la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitare de Lima Metropolitana y que viven en la localidad llegando a un total de 1288.

Es necesario aclarar que no se han considerado las instituciones educativas de gestión parroquial, es decir privada y estatal al mismo tiempo; ni las instituciones educativas de gestión estatal por convenio, es decir aquellas que están bajo la conducción gestión escolar de organizaciones sobretodo religiosas

Haciendo uso de la Base de datos virtual de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación del Estado Peruano cuya dirección web es <http://escale.minedu.gob.pe/> se obtuvo información estadística de la población conformada por estudiantes de 3° de secundaria al año 2014, de la localidad Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate Vitare de Lima Metropolitana, tal como se observa en la tabla 2.

Como observamos en la tabla 2, el total de la población la conforman 1288 estudiantes de los cuales 612 son varones, representando el 47.6 % del total de la población; y 676 son mujeres representado el 52.4 % del total de la población.

Tabla 2

Distribución poblacional por Institución Educativa de Gestión Estatal y Género

Instituciones Educativas	Varones		Mujeres		TOTAL	
	fi	hi(%)	fi	hi(%)	Fi	Hi(%)
1248 - 5 de Abril	52	4	59	4,6	111	8,6
1255	46	3,6	46	3,6	92	7,2
1257 - Reino Unido de Gran Bretaña	36	2,8	44	3,4	80	6,2
1260 - El Amauta	55	4,3	53	4,1	108	8,4
1268 - Gustavo Mohme Llona	28	2,2	39	3	67	5,2
1270 - Juan El Bautista	32	2,5	33	2,6	65	5,1
1279	41	3,2	44	3,4	85	6,6
Colegio Nacional Mixto Huaycan	118	9,2	132	10,2	250	19,4
Manuel González Prada	154	11,9	160	12,4	314	24,3
Akira Kato	50	3,9	66	5,1	116	9
TOTAL	612	47,6	676	52,4	1288	100

3.2.1 Delimitación de la muestra.-

La muestra incluye a escolares de ambos sexos, de Instituciones Educativas Mixtas que estudian y viven en la localidad de de Huaycán - Horacio Zeballos que se encuentran cursando el 3er. año de Secundaria.

3.2.2. Definición del tamaño de la muestra

Para que la muestra sea representativa de la población, se usó el método de Muestreo Probabilístico estratificado y se aplicó la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + Z^2 \cdot P \cdot q}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

p = Variabilidad positiva (probabilidad de éxito u ocurrencia de los eventos: 50% = 0.5)

q = Variabilidad negativa (probabilidad de fracaso o no ocurrencia de los eventos: 50% = 0.5)

e = Márgenes de error permitido (5% = 0.05)

Z = Nivel de confianza (al 95% = 1.96)

N = Tamaño de la Población (1288 estudiantes del 3ro. de Secundaria).

Aplicando la fórmula obtenemos el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (1288)}{(0.05)^2 (1288-1) + (1.96)^2 (0.5) (0.5)}$$

$$n = \frac{1236,9952}{3,2175 + 0,9604}$$

$$n = \frac{1236,9952}{4,1779} = \mathbf{296}$$

3.2.3 Selección de la muestra.-

La selección de la muestra se hizo realizando los pasos siguientes:

- 1°. Se seleccionaron las Instituciones Educativas ubicados en la localidad de Huaycán – Horacio Zeballos del distrito de Ate - Lima Metropolitana.
- 2°. Se seleccionaron solamente las Instituciones Educativas Mixtas de Gestión Estatal.
- 3°. Se solicitó la autorización a los directores para la recolección de datos.
- 4°. Se consideró el porcentaje respectivo, por afijación proporcional, para cada Institución Educativa de acuerdo a los porcentajes poblacionales por género.
- 5°. Las Instituciones Educativas N° 1248, N° 1255, N° 1257 y N° 1279 no dieron la autorización para la recolección de datos y se procedió a reemplazar las cantidades faltantes de forma aleatoria de las instituciones participantes; manteniendo el tamaño de la muestra considerando las mismas proporciones totales de varones (47,6%) y mujeres (52,4%) de la población, tal como observamos en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución muestral por institución educativa y sexo

	Varones		Mujeres		TOTAL	
	fi	hi (%)	fi	hi (%)	Fi	Hi (%)
1260 - El Amauta	13	4,3	12	4,1	25	8,4
1268 - Gustavo Mohme Llona	7	2,2	9	3	16	5,2
1270 - Juan El Bautista	7	2,5	8	2,6	15	5,1
Mixto Huaycán	27	9,2	30	10,2	57	19,4
Manuel Gonzalez Prada	35	11,9	37	12,4	72	24,3
Akira Kato	12	3,9	15	5,1	27	9
Instituciones participantes	40	13,6	45	15	85	28,6
TOTAL	141	47,6	156	52,4	297	100

3.2.4 Dominios del muestreo.-

Para la obtención final de la muestra se consideraron criterios de inclusión y exclusión, teniendo en cuenta diversas etapas, como se explica en el apartado sobre selección de la muestra.

a) Criterios de Inclusión:

Los criterios de inclusión para la muestra están determinados por los criterios adoptados para la población, siendo en general:

- Estudiantes de Instituciones Educativas Mixtas, es decir de varones y mujeres, de Gestión Estatal.
- Estudiantes de ambos sexos de 3° de Secundaria de 13 a 16 años de edad.

b) Criterios de Exclusión:

Los criterios de exclusión que se adoptaron para la muestra en general son:

- Estudiantes que domicilien en zonas de distritos diferentes a las de su Institución Educativa.
- Protocolos con información incompleta: sin datos de edad ni sexo, con respuestas incompletas, que no cumplen con las especificaciones propias de los instrumentos empleados y que evidencian respuestas al azar.

3.3. INSTRUMENTOS:

3.3.1. El Autotest Cisneros de acoso escolar.

A) Ficha Técnica:

Nombre original	: Autotest Cisneros de Acoso Escolar. Año 2005.
Procedencia	: España.
Autores	: Iñaki Piñuel y Araceli Oñate. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI)
Administración	: población de escolares de secundaria individual y colectiva.
Edad de Aplicación	: 13 a 18 años
Significación	: Evalúa el Acoso Escolar.
Duración	: Variable, alrededor de 15 minutos.

B) Descripción del Instrumento:

Esta escala está diseñada para evaluar el Índice Global de Acoso Escolar y permite hacer un perfil sobre las modalidades más frecuentes de acoso escolar.

Está conformada por 50 preguntas en forma afirmativa y tiene ocho sub-escalas.

Las modalidades de respuesta son de “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces”, las cuales asumen valores de 1, 2 y 3 respectivamente.

• **Procedimiento:**

Se explica a los examinados el motivo de aplicación de la prueba señalando que no existe respuesta buena o mala sino que es importante de contestar con sinceridad y luego se hace entrega del Autotest.

Se le indica al examinado que encontrará en la prueba varias frases referidas a los comportamientos que suceden en el colegio y debe marcar con un aspa (x) debajo del número de acuerdo a la frecuencia de veces que suceden.

Significación de la prueba:

El Autotest Cisneros consta de 10 **componentes**, que se describen a continuación:

- **El Índice global de acoso (M).** Representado por la suma de las puntuaciones directas de toda la escala.
- **Escala de intensidad de acoso (I).** Esta escala se obtiene sumando 1 punto por cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño haya seleccionado la respuesta 3 (muchas veces).
- **Componente de Desprecio –Ridiculización.-** Esta área agrupa a los ítems de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y la relación de los otros con él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada

y cargada negativamente del niño. No importa lo que haga el niño, todo es utilizado y sirve para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen del niño acosado, muchos otros niños se suman al gang o círculo de acoso de manera involuntaria.

- **Componente de Coacción.-** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad. Mediante estas conductas quienes acosan al niño pretenden ejercer un dominio y un sometimiento total de su voluntad.
- **Componente de Restricción- Comunicación.-** Agrupa las acciones de acoso escolar que pretenden bloquear socialmente al niño. Así las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicarse con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, son indicadores que señalan un intento de quebrar la red social de apoyos del niño.
- **Componente de Agresiones.-** Agrupa las conductas directas de agresión ya sea física o psicológica. Esta es una escala que evalúa la violencia más directa contra el niño, aunque no siempre ésta es más lesiva psicológicamente. Las agresiones físicas, la violencia, el robo o el deterioro a propósito de sus pertenencias, los gritos los insultos son los indicadores de esta escala.
- **Componente de Intimidación-Amenazas.-** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen, amilantar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria. Con ellas, quienes acosan buscan inducir

el miedo en el niño. Sus indicadores son acciones de intimidación, amenaza, hostigamiento físico intimidatorio y acoso a la salida de clase e incluso puede manifestarse en amenazas contra la familia de la víctima.

- **Componente de Exclusión-Bloqueo Social.-** Agrupa las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado. El “tú no’’, es el centro de estas conductas con las que el grupo que acosa, segrega socialmente al niño. Al ningunearlo, tratarlo como si no existiera, aislarlo, impedir su expresión, impedir su participación en juegos, se produce el vacío social en su entorno.
- **Componente de Hostigamiento Verbal.-** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y consideración por la dignidad. El desprecio, la burla, el menosprecio, los sobrenombres, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.
- **Componente de Robos.-** Agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes.

C) Confiabilidad y Validez

Los autores reportan un índice de fiabilidad (Alpha de Crombach de 0,9621) y la eficacia de este instrumento está demostrada en el Informe Cisneros VII. Sobre “Violencia y acoso escolar”, realizado en España con una muestra de 4,600 estudiantes del nivel primario y bachillerato.

En Lima, Ccoicca, T. (2010) reporta la validez de constructo del Auto-test de acoso escolar, por el método de análisis de ítems, con coeficientes de correlación subtest-test mayores a 0.30 en todas las correlaciones, por lo tanto son significativos (tomando como criterio de aceptación, correlaciones con significancia de $p < 0.05$). Así mismo presenta el coeficiente de consistencia interna obtenida a partir de una muestra de 261 escolares de ambos sexos; utilizando para ello el Alpha de Cronbach, y reporta que cada uno de los componentes presenta una buena homogeneidad, evidenciando la existencia de una consistencia interna total de 0,857.

D) Puntaje y calificación:

Índice Global de Acoso (M)

Para obtener la puntuación directa en la escala **M**, debe sumar la puntuación obtenida entre las preguntas 1 a 50:

- 1 punto si ha seleccionado la respuesta Nunca (1=Nunca)
- 2 puntos si ha seleccionado la respuesta Pocas veces (2=Pocas veces)
- 3 si ha seleccionado la respuesta Muchas veces (3= Muchas veces)

Debe obtener un índice entre 50 y 150 puntos

Escala de Intensidad de Acoso (I): Para obtener la puntuación directa en la escala **I** debe sumar 1 punto cada vez que entre las preguntas 1 y 50 el niño ha seleccionado la respuesta 3 (3= muchas veces); y se debe obtener un índice entre 1 y 50 puntos

ESCALAS A – H: Se traslada a los espacios en blanco a la derecha del test la cifra correspondiente a cada una de las preguntas de 1 a 50 y sume las puntuaciones por columnas para obtener la puntuación directa.

Dependiendo de cada subescala, se obtendrán puntuaciones diferentes, dependiendo de la cantidad de ítems; así por ejemplo en la escala A debe obtener una puntuación entre 19 y 51 puntos y así respectivamente. Luego se transforma la puntuación directa con la ayuda del baremo; pero para efectos de la presente investigación se usarán los resultados directos.

3.3.1.1. Adaptación de la Escala Autotest Cisneros

Como la Escala de Autotest Cisneros ha sido utilizada en España, se realizó una adaptación preliminar para la presente investigación. El proceso de adaptación constó de las siguientes fases:

- Fase 1: Adaptación semántica:

En un primer momento se realizó una lectura previa a los ítems y se cambiaron algunos términos de los ítems 6, y 23; La adaptación semántica definitiva de la Escala se obtuvo luego de aplicarla a una muestra piloto de alumnos de la Institución Educativa Akira Kato constituida por 35 alumnos (23 mujeres y 12 hombres), y corregir las dificultades en la comprensión de los reactivos 6, 9, 23 y 43, por parte de los examinados.

Fase 2: Luego fue sometido al criterio de juicios de expertos llegando a la conclusión que si es aplicable el instrumento.

Fase 3: Teniendo en cuenta las respuestas de la muestra piloto se hizo el análisis de consistencia interna por el alfa de Cronbach, de toda la prueba en general, teniendo como resultado un valor de 0.895

3.3.1.2. Comportamiento psicométrico

Haciendo la revisión de confiabilidad de la escala Cisneros, se hizo utilizando el método de la consistencia interna de alfa de Cronbach y se encontró, tal como se puede observar en la tabla 4, que los coeficientes hallados sobrepasan el valor de 0.80 en el común de los casos con excepción de las escalas de Restricción de la Comunicación, Agresiones y Robos debido en gran medida a los pocos ítems que contienen estas escalas, pero se puede utilizar.

Tabla 4

Coeficiente de fiabilidad por consistencia interna de la escala Autotest Cisneros de Acoso Escolar

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
Ridiculización	0.880	0.883	17
Coacción	0.856	0.858	8
Restricción Comunicación	0.693	0.692	5
Agresiones	0.769	0.780	7
Intimidación Amenazas	0.881	0.888	10
Exclusión Bloqueo Social	0.808	0.810	9
Hostigamiento Verbal	0.834	0.837	12
Robos	0.692	0.703	4
Escala General	0.965	0.967	72

3.3.2. Escala del Clima Social en la Familia (FES).-

A) Ficha Técnica:

Nombre original	: The Family Environment Scale (FES) Año : 1974
Procedencia	: Estados Unidos, la última edición fue publicada por Mind Garden en el año 2009.
Autores	: Rudolf H. Moos, Bernice S. Moos y Edison Trickett J.
Adaptación al español	: Adaptada y validada al español con el nombre de Escala del Clima Social de la Familia por Rocío Fernández – Ballesteros y Benjamín Sierra, en la Universidad Autónoma de Madrid, España.
Año de adaptación	: 1984
Estandarización	: En Lima, por Cesar Ruiz y Eva Guerra, en 1993.
Administración	: Individual y al grupo familiar.
Edad de Aplicación	: 13 a 18 años
Significación	: Evalúa las características socioambientales y las relaciones personales en la familia.
Duración	: Variable, alrededor de 25 minutos.

B) Descripción del instrumento:

La Escala evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos del desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura organizativa básica. Esta Escala está formada por 90 ítems, distribuidos en 10 áreas y éstas en 3 dimensiones del Clima Social Familiar. Cada ítem es contestado

con V (verdadero) o F (falso), según sea la percepción que tiene el examinado de su familia. También puede aplicarse a todos los integrantes del grupo familiar y se promedian los puntajes.

• **Procedimiento:**

Tanto en la evaluación individual como en la colectiva se explica a los examinados el motivo de aplicar la prueba y de lo importante que será la sinceridad.

Se le entrega el

Cuadernillo de frases y la Hoja de respuesta y en seguida se explica la forma de responder.

Se le indica al examinado que encontrará en la prueba varias frases referidas a su propia familia. Se le puede decir “Si cree que respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre lo es, entonces marque con un aspa (X) sobre la letra V; si cree que es falsa o casi siempre es falsa, marque sobre la letra F. Considere a la mayoría de los miembros de su familia para marcar sus respuestas”.

• **Significación de la prueba: La Escala FES consta de 3 dimensiones y 10 áreas:**

Dimensión Relaciones.- Mide el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Consta de tres áreas:

1. Cohesión.- Explora el grado en que los miembros del grupo familiar están compenetrados y se apoyan entre sí.

2. Expresividad.- Explora el grado en el que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos.

3. Conflicto.- Explora el grado en el que los miembros de la familia expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y el conflicto.

Dimensión Desarrollo.- Evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común.

Consta de cinco áreas:

1. Autonomía.- Explora el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones.

2. Actuación.- Explora el grado en el que las actividades se enmarcan en una estructura orientada al logro o la competencia.

3. Intelectual-Cultural.- Explora el grado de interés en actividades político-intelectuales, culturales y sociales.

4. Social-Recreativo.- Explora el grado de participación en actividades de esparcimiento.

5. Moralidad-Religiosidad.- Explora la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

Dimensión Estabilidad.- Proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros sobre otros. Consta de dos áreas:

1. Organización.- Explora la importancia que se da en el hogar a una clara organización y estructura, al planificar las actividades y responsabilidades de la familia.

2. Control.- Explora el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

C) Confiabilidad y Validez:

En Estados Unidos, Moos (Fernández-Ballesteros, 1987), probó la confiabilidad del instrumento a través del método del test-retest, encontrando coeficientes de confiabilidad que van de 0.68 a 0.86 para las diferentes sub-escalas.

En España, Fernández-Ballesteros (1987), usando la fórmula 20 de Kuder Richardson encontró que los índices de confiabilidad van de 0.46 a 0.81 para las mismas sub-escalas.

En Lima, Ruiz y Guerra (1993), estandarizaron la Escala con 2,1000 adolescentes entre 13 y 18 años de edad, pertenecientes a los tres estratos socio-económicos,

también trabajaron con 900 familias para hacer baremos de grupos familiares. La confiabilidad del instrumento la probaron en una muestra de 139 jóvenes, con un promedio de edad de 17 años. Usando el método de consistencia interna encontraron coeficientes de fiabilidad que van de 0.88 a 0.91 para las subescalas en cuestión, con una media de 0.89 para el examen individual, siendo las áreas más altas la de Cohesión, Intelectual-cultural, Expresividad y Autonomía. También usaron el método test re-test, con un intervalo de dos meses y encontraron que el coeficiente de confiabilidad era en promedio 0.86. La validez de la Escala la probaron en una muestra de 100 jóvenes y 77 familias, correlacionándola con el Test de Bell (área de Ajuste en el hogar), los coeficientes iban de 0.51 a 0.60. También la correlacionaron con la Escala TAMAI (área Familiar), los coeficientes iban de 0.53 a 0.62. Ambas correlaciones demostraron la validez de la escala en cuestión.

D) Puntaje y calificación:

La calificación se realiza empleando una plantilla que se coloca sobre la Hoja de Respuesta, asignando un punto a cada marca (X) colocada por el sujeto que coincida con la clave de la plantilla. La plantilla de calificación puede hacerse usando la siguiente tabla, la cual registra los ítems positivos y negativos de la Escala.

Tabla 5

Distribución de los ítems positivos y negativos según las dimensiones y áreas de la Escala del Clima Social en la Familia (FES)

Dimensiones	Áreas	Ítems	
		V	F
Relaciones	Cohesión	1, 21, 31, 51, 71, 81	11, 41, 61
	Expresividad	12, 32, 42, 62, 82	2, 22, 52, 72
	Conflicto	3, 23, 43, 53, 73	13, 33, 63, 83
Desarrollo	Autonomía	14, 24, 34, 54, 64	4, 44, 74, 84
	Actuación	5, 15, 35, 45, 75, 85	25, 55, 65
	Intelectual-cultural	6, 26, 56, 66, 86	16, 36, 46, 76
	Social-recreativo	17, 37, 47, 67, 77	7, 27, 57, 87
	Moralidad-religiosidad	8, 28, 48, 58, 78, 88	18, 38, 68
Estabilidad	Organización	9, 19, 39, 59, 69, 89	29, 49, 79
	Control	30, 40, 50, 80, 90	10, 20, 60, 70

V: Verdadero F: Falso

Los resultados finales de esta Escala se expresan en puntuaciones estándar (puntuaciones T) con los siguientes niveles o categorías:

- Para las Dimensiones: Muy mala, Mala, Tendiente a mala, Media, Tendiente a buena, Buena, Muy Buena.
- Para las Áreas: Significativamente Bajo, Bajo, Promedio, Alto, Significativamente Alto.

Para fines de la presente investigación, la interpretación de los resultados se realizará con los puntajes directos obtenidos dimensión del Clima Social Familiar.

3.3.2.1. Comportamiento psicométrico

Revisando el comportamiento psicométrico del cuestionario de Clima Familiar mediante la consistencia interna inter sub dimensiones se encuentra que estas

mantienen correlaciones significativas entre sí, indicando que son parte de un mismo fenómeno pero mantienen su independencia puesto que los coeficientes encontrados son menores de 1, tal como se puede ver en la tabla 6.

Tabla 6

Coefficientes de correlación inter dimensiones del cuestionario de Clima Familiar

		Relaciones	Desarrollo	Estabilidad
Relaciones	Coeficiente de correlación	1		
	Sig. (bilateral)	.		
	N	296		
Desarrollo	Coeficiente de correlación	0.282	1	
	Sig. (bilateral)	0.000 .		
	N	296		
Estabilidad	Coeficiente de correlación	0.350	0.295	1
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000 .	
	N	296	296	296

3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En la presente investigación primero se procedió a obtener la base de datos de las Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, y se recabó información sobre las instituciones educativas que cuentan con nivel de educación Secundaria, a fin de conocer el tamaño de la población de estudio. Luego se calculó el tamaño de la muestra de investigación y se procedió a seleccionar a las instituciones que cumplieran los criterios de inclusión y exclusión, según como se especifica en el apartado sobre dominios del muestreo.

Enseguida se procedió a solicitar la autorización de los directivos de las instituciones seleccionadas a fin de aplicar los instrumentos de recolección de datos. Se evaluó a los estudiantes de las instituciones que aceptaron ser parte de la investigación hasta que se cubrió la muestra de investigación.

La recolección de datos se realizó en un solo momento. Esto quiere decir, que se evaluaron a los estudiantes en sus respectivas aulas; primero, se les aplicó la Escala de Clima Social en la Familia (duración promedio de 25 minutos) y luego la Escala de Autotest Cisneros de Acoso Escolar (que duró un promedio de 10 minutos). La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo del investigador y un asistente de investigación.

CAPITULO IV

ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.-

En el presente estudio, que corresponde a una Investigación Cuantitativa, se utilizó el software Excel versión 2010 entorno Windows, para la realización de la base de datos y el Programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) para entorno Windows versión 16, para el procesamiento de los datos y los análisis estadísticos.

En un primer análisis, los datos obtenidos fueron analizados con la prueba de Kolmogorov -Smirnov, con el propósito de identificar si es que estos se distribuyen dentro del modelo estocástico de la normalidad estadística.

Los estadísticos utilizados para establecer las diferencias de género en la relación entre las variables fueron las correlaciones por razón crítica y para las diferencias de género en cada una de las variables independientes se utilizó el estadístico de la U de Mann Whitney; y las correlaciones entre las dimensiones de ambas variables se realizaron a través del Coeficiente de correlación de Spearman.

Como se había mencionado anteriormente los datos obtenidos fueron analizado con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, tal como se observan en las tablas 7 y 8, con el propósito de identificar si los datos se distribuyen dentro del modelo estocástico de la normalidad estadística, y efectuado el análisis se encuentra valores Z, cuyos niveles de significación son menores del 0,05, que indica que éstos no se distribuyen conforme a la normal estadística, por tanto el análisis inferencial se hará utilizando estadísticos no paramétricos, solo para describir valores de las variables estudiadas se hará uso de parámetros básicos descriptivos.

Tabla 7

Prueba de normalidad estadística del Kolmogorov-Smirnov para datos de la Escala de Acoso Escolar – Autotest Cisneros

		Ridiculización	Coaccion	Restricción Comunicación	Agresiones	Intimidación Amenazas	Exclusión Bloqueo social	Hostigamiento Verbal	Robos	Intensidad Acoso	Índice global acoso
N		296	296	296	296	296	296	296	296	296	296
Parámetros normales(a,b)	Media	24.76	9.56	7.39	9.72	11.89	11.81	18.81	5.75	3.14	69.0
	D. típica	5.64	2.69	1.985	2.478	3.13	2.999	4.29	1.661	9.03	14.45
Dif. Más extrema	Absoluta	0.10	0.29	0.15	0.16	0.27	0.174	0.077	0.221	0.36	0.13
	Positiva	0.10	0.29	0.15	0.16	0.27	0.171	0.077	0.221	0.30	0.14
	Negativa	-0.08	-0.28	-0.11	-0.14	-0.27	-0.17	-0.06	-0.146	-0.37	-0.098
Z											
Kolmogorov- Smirnov		1.79	5.01	2.55	2.72	4.69	2.99	1.33	3.795	6.261	2.188
Sig. asintót. (bilateral)		0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.05	0.00	0.00	0.00

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 8

Prueba de normalidad estadística del Kolmogorov-Smirnov para datos del cuestionario de Clima Social en la Familia – FES

		Clima Social Familiar		
		Relaciones	Desarrollo	Estabilidad
N		296	296	296
Parámetros normales(a,b)	Media	13.436	23.382	11.554
	Desviación típica	3.162	4.592	2.916
Diferencias más extremas	Absoluta	0.104	0.080	0.136
	Positiva	0.054	0.056	0.075
	Negativa	-0.104	-0.080	-0.136
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.789	1.381	2.339
Sig. asintót. (bilateral)		0.003	0.044	0.000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

4.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES MEDIDAS

PARA LA MUESTRA COMPLETA.-

Para efectos de esta investigación se trabajaron con las puntuaciones directas obtenidas en el total de la muestra, para las dos variables de estudio a correlacionar.

4.2.1 Resultados descriptivos de la variable Acoso Escolar:

Los resultados de las variables medidas con la Auto Test Cisneros en la muestra completa se presentan en la Tabla N° 9. Se incluye la media, desviación estándar, varianza de la muestra, coeficiente de variación (CV) y el rango indicando los puntajes mínimos y máximos obtenidos. Se incluye además los rangos de valores teóricos indicando los puntajes mínimos y máximos esperados y entre paréntesis la media teórica esperada dada por el valor intermedio de ese rango.

De acuerdo con la tabla N° 9, en “Desprecio Ridiculización del Acoso Escolar” se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 24.8, una media ligeramente más baja que la media teórica ubicada en 25.5; la misma tendencia la observamos en “coacción” con una media de 9.6, en “agresiones” con una media de 9.7, en “intimidación – amenazas” con una media de 11.9, en “exclusión – bloqueo social” con una media de 11.8, en “robos” con una media de 5.8, todas ellas con un valor de media ligeramente menor en relación a la media teórica. Así mismo en el caso de “restricción de la comunicación” que tiene una media de 7.4 y una media teórica de 7.5.; y en “hostigamiento Verbal” se halla una media de 18.8, siendo más alta que la media teórica de 18.

Así mismo el coeficiente de variación de las subescalas de de Acoso Escolar van desde 22.8% hasta 28,9%. Estos datos indican que la muestra es relativamente homogénea en lo que se refiere a las modalidades o tipos Acoso Escolar, es decir que la dispersión que existe entre los puntajes a la media, es aceptable.

Sin embargo es necesario mencionar que en el caso de “Intensidad de Acoso” el coeficiente de acoso es de 287.3% lo que indicaría una variación excesiva por lo que se puede concluir que existen casos aislados de Acoso Escolar .

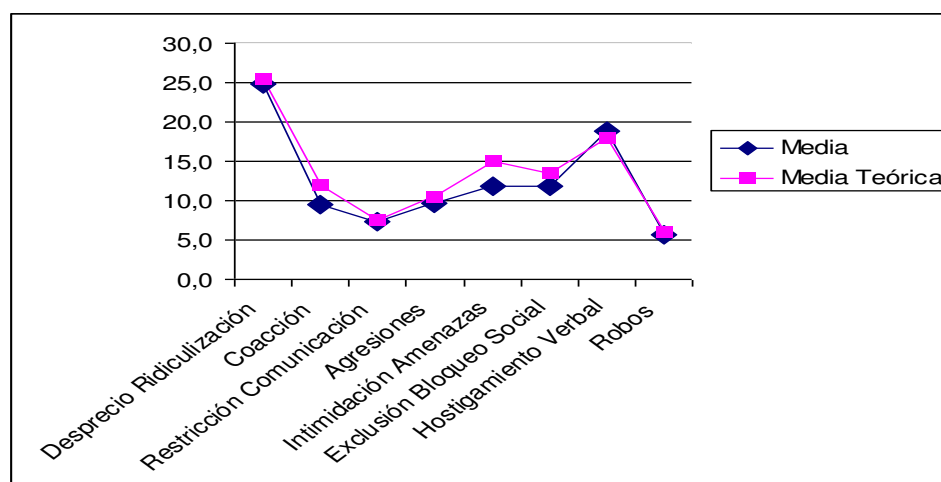
Tabla 9

*Estadísticas descriptivas de las subescalas de la Escala Autotest Cisneros.
(N=296).*

Variables medidas	Puntajes obtenidos en la muestra					
	Media	Desviación Estándar	Varianza de la muestra	C.V. (%)	Rango	Rango de Valores Teóricos
Sub-escalas de Acoso Escolar						
Desprecio Ridiculización	24,8	5,6	31,8	22,8	17 - 49	17-51 (25,5)
Coacción	9,6	2,7	7,3	28,2	8 - 24	8-24 (12)
Restricción Comunicación	7,4	2,0	3,9	26,8	5 - 15	5-15 (7,5)
Agresiones	9,7	2,5	6,1	25,5	7 - 21	7-21 (10,5)
Intimidación Amenazas	11,9	3,1	9,8	26,4	10 - 30	10-30 (15)
Exclusión Bloqueo Social	11,8	3,0	9,0	25,4	9 - 25	9-27 (13,5)
Hostigamiento Verbal	18,8	4,3	18,4	22,8	12 - 35	12-36 (18)
Robos	5,8	1,7	2,8	28,9	4 - 12	4-12 (6)
Intensidad	3,1	9,0	81,5	287,3	0 - 50	0-50 (25)
Escala General	69,0	14,4	208,7	20,9	50 - 134	50-150 (75)

Los resultados evidencian que la muestra completa presenta una tendencia hacia la restricción de la comunicación y el hostigamiento verbal, es decir un acoso más indirecto, tal como se observa en la figura 2.

Figura 2. Valores promedios de los tipos de Acoso Escolar en relación a la media teórica



4.2.2. Resultados descriptivos de la variable Clima Familiar:

Los resultados de las variables medidas con la Escala del Clima Social en la Familia (FES) en la muestra completa se presentan en la Tabla 10. Se incluye la media, desviación estándar, varianza de la muestra, coeficiente de variación (CV) y el rango indicando los puntajes mínimos y máximos obtenidos. Se incluye además los rangos de valores teóricos indicando los puntajes mínimos y máximos esperados y entre paréntesis la media teórica esperada dada por el valor intermedio de ese rango.

De acuerdo con la tabla 10, en la “dimensión Relaciones del clima social familiar” se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 13.4, una media ligeramente más baja que la media teórica ubicada en 13.5. En la “dimensión Desarrollo del clima social familiar” se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 23.4, una media más alta que la media teórica ubicada en 22.5.

En la “dimensión Estabilidad del clima social familiar” se encuentra que el puntaje promedio obtenido por la muestra completa es 11.6, una media más alta que la media teórica ubicada en 9.

Así mismo el coeficiente de variación para la dimensión “Relaciones” es de 23.53%; el coeficiente de variación para la dimensión “Desarrollo” es de 19.64% y el coeficiente de variación para la dimensión “Estabilidad” es de 25.24%. Estos datos indican que la muestra es relativamente homogénea en lo

que se refiere a Clima Social Familiar, es decir que la dispersión que existe entre los puntajes a la media, es aceptable.

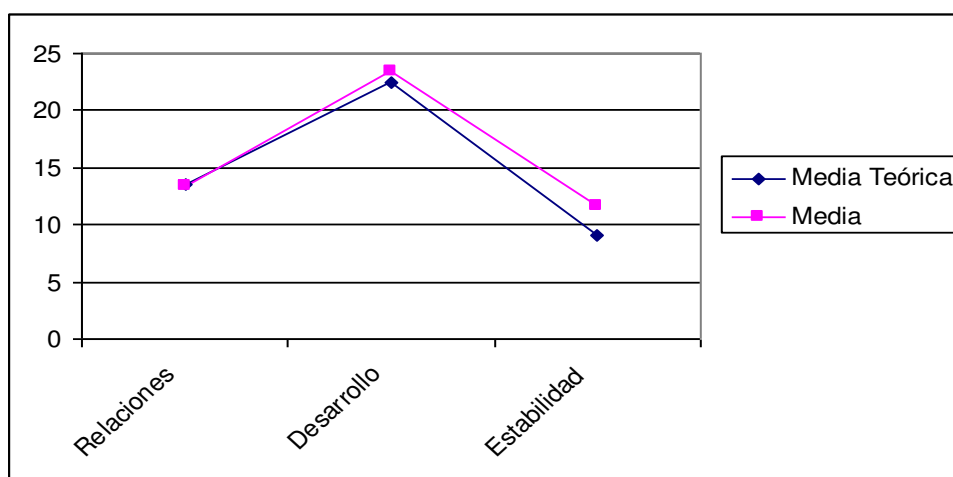
Tabla 10

Estadísticas descriptivas de las subescalas de la Escala del Clima Social en la Familia- FES. (N= 296).

Dimensiones del Clima Social Familiar	Media	Desviación Estándar	Varianza de la Muestra	C.V. (%)	Rango	Rango de Valores Teóricos
Relaciones	13,4	3,16	10	23,53	5 - 21	0-27(13.5)
Desarrollo	23,4	4,59	21,1	19,64	10 – 36	0-45 (22.5)
Estabilidad	11,6	2,92	8,5	25,24	3 - 17	0-18 (9)

Estos resultados indican que la muestra completa presenta una ligera tendencia al “Desarrollo” y la “Estabilidad”, y una menor tendencia a las “Relaciones” tal como se grafica en la Figura 3.

Figura 3. Valores promedios de las dimensiones del Clima Familiar en relación a la media teórica



4.3. RESULTADOS INFERENCIALES DE LAS VARIABLES MEDIDAS PARA LA MUESTRA COMPLETA.-

4.3.1. Relación entre el Acoso Escolar y Clima Familiar

Para este fin se ha correlacionado las puntuaciones de la Intensidad del Acoso Escolar, que indica el grado fuerza o los niveles de frecuencia con que se presenta, y el Índice Global del Acoso Escolar que nos indica la relación general de las diversas modalidades de acoso; ambas con el clima social familiar.

Los resultados lo observamos en la tabla 11, encontrando que las distintas formas de exteriorizar el Acoso Escolar guarda una correlación de -0.124 entre la Intensidad del Acoso Escolar con el Clima Social Familiar, y una correlación de -0.172 entre el Índice Global del Acoso Escolar con el Clima Social Familiar. En ambos casos se observa que ambas variables están significativamente correlacionadas cuya dirección negativa indica que cuando el Clima Social Familiar es saludable es menor el Acoso Escolar..

Tabla 11

Coefficiente de correlación entre el acoso escolar y el clima familiar

Rho de Spearman		Clima Social Familiar	
	Intensidad de Acoso Escolar	Coefficiente de correlación	-0.124
		Sig. (bilateral)	0.033
	Índice Global de Acoso Escolar	Coefficiente de correlación	-0.172
		Sig. (bilateral)	0.003

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos decidimos rechazar la hipótesis nula y concluir que el Acoso Escolar se correlaciona significativamente con el Clima Social Familiar; por tanto se aceptamos la hipótesis 1 (H1).

4.3.2. Diferencias del Acoso Escolar, según el sexo.

El acoso escolar está constituido, desde el enfoque teórico de Piñuel y Oñate, por ocho dimensiones o áreas y a su vez por la intensidad y el índice global de acoso escolar. En la primera fase los datos se separaron por sexo; se contrastó obteniendo valores del proceso de análisis de rangos al que se le agregó las medias aritméticas directas y las equivalentes para identificar hacia qué grupo se inclinan las diferencias tal como vemos en la tabla 12.

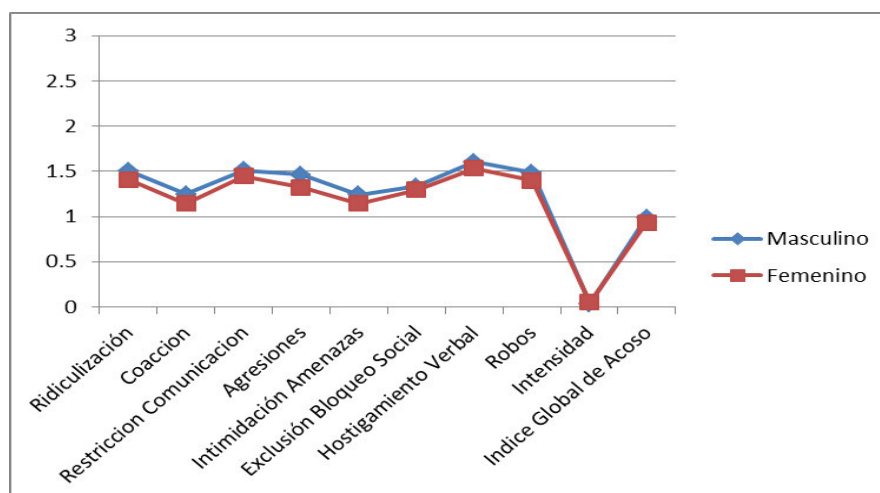
Tabla 12

Estadísticos del Acoso Escolar según el sexo

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Media Directa	Media Equivalente
Desprecio	Varones	140	161.46	22604.5	25.63	1.508
Ridiculización	Mujeres	156	136.87	21351.5	23.97	1.410
	Total	296				
Coacción	Varones	140	165.31	23144	9.99	1.248
	Mujeres	156	133.41	20812	9.17	1.147
	Total	296				
Restricción	Varones	140	155.31	21744	7.57	1.514
Comunicación	Mujeres	156	142.38	22212	7.24	1.449
	Total	296				
Agresiones	Varones	140	165.80	23211.5	10.25	1.464
	Mujeres	156	132.98	20744.5	9.24	1.321
	Total	296				
Intimidación	Varones	140	164.50	23030	12.41	1.241
Amenazas	Mujeres	156	134.14	20926	11.43	1.143
	Total	296				
Exclusión	Varones	140	151.99	21279	11.99	1.333
Bloqueo Social	Mujeres	156	145.37	22677	11.65	1.294
	Total	296				
Hostigamiento Verbal	Varones	140	156.15	21860.5	19.24	1.604
	Mujeres	156	141.64	22095.5	18.43	1.536
	Total	296				
Robos	Varones	140	155.21	21729	5.94	1.484
	Mujeres	156	142.48	22227	5.58	1.396
	Total	296				
Intensidad	Varones	140	145.28	20338.5	2.51	0.035
	Mujeres	156	151.39	23617.5	3.71	0.052
	Total	296				
Índice Global	Varones	140	159.89	22385	71.21	0.989
De Acoso	Mujeres	156	138.28	21571	67.08	0.932
	Total	296				

De los datos descritos en la tabla anterior se puede ver donde los valores promedios mayores de 1.5 indica alto acoso como es el caso de hostigamiento verbal y por el resultado obtenido se aprecia que corresponden a bajo nivel de acoso con cierto riesgo en las dimensiones Desprecio – Ridiculización, Restricción en comunicación, Agresiones, Exclusión y Robos, tal como se observa en la figura 4.

Figura 4. Valores promedios de las dimensiones de Acoso escolar según el sexo



Luego utilizando la prueba U de Mann Whitney, se contrasta los resultados presentados en la tabla anterior y hallamos valores Z y los niveles de significación. De ello concluimos que se diferencian significativamente en las dimensiones: “Ridiculización”, en “Coacción”, en “Agresiones”, en “Intimidación-Amenazas”, y en el “Índice global del Acoso”, debido a que el nivel crítico bilateral es menor a 0.05, siendo mayor en la muestra de varones en todos los casos, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 13

Contraste con la U de Mann Whitney, en el Acoso Escolar según el sexo

	U de Mann- Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Ridiculización	9105.5	-2.47	0.013
Coacción	8566	-3.45	0.001
Restricción Comunicación	9966	-1.32	0.188
Agresiones	8498.5	-3.33	0.001
Intimidación Amenazas	8680	-3.21	0.001
Exclusión Bloqueo Social	10431	-0.67	0.500
Hostigamiento Verbal	9849.5	-1.46	0.144
Robos	9981	-1.32	0.188
Intensidad	10468.5	-0.65	0.512
Índice Global de Acoso	9325	-2.17	0.030

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, decidimos rechazar la hipótesis de igualdad de promedio ya que en “Ridiculización”, en “Coacción”, en “Agresiones”, en “Intimidación-Amenazas”, y en el “Índice global del Acoso” existen diferencias significativas. Por lo tanto aceptamos la hipótesis 2 (H2)

4.3.3. Diferencias del Clima Familiar según el sexo.

Para el clima social familiar se ha realizado un análisis similar que en caso anterior.

En la siguiente tabla se presenta datos del proceso para identificar adicionalmente los valores promedios de cada una de las dimensiones del Clima Social Familiar, hallando una puntuación más alta en la dimensión “Estabilidad” tal como puede observarse.

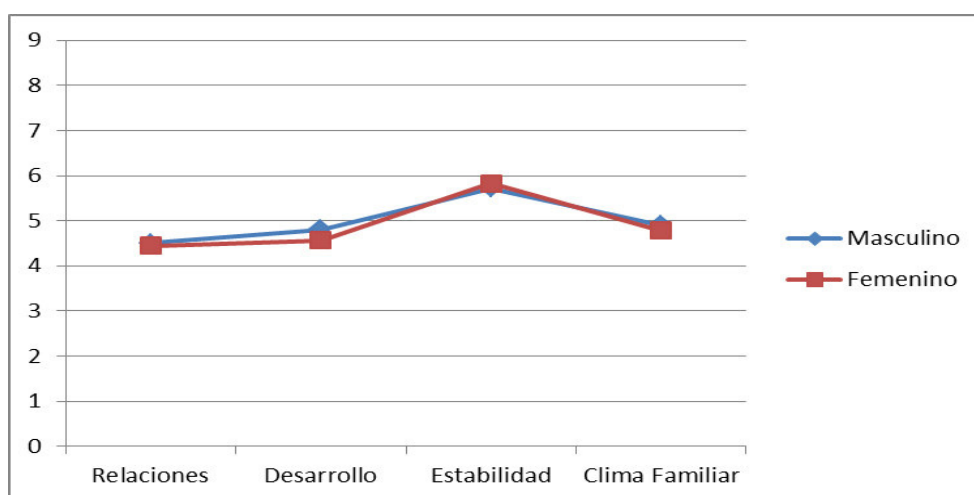
Tabla 14

Estadísticos del Clima Familiar según el sexo. (N=296)

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Medias Directas	Medias Equivalentes
Relaciones	Varones	140	150.55	21076.5	13.529	4.51
	Mujeres	156	146.66	22879.5	13.353	4.45
Desarrollo	Varones	140	159.48	22326.5	24.029	4.81
	Mujeres	156	138.65	21629.5	22.801	4.16
Estabilidad	Varones	140	145.95	20433	11.443	5.72
	Mujeres	156	150.79	23523	11.654	5.83
Clima Familiar	Varones	140	155.028571	21704	49	4.9
	Mujeres	156	142.641026	22252	47.807	4.78

En la siguiente figura se confirma lo descrito y además se puede ver que la fortaleza del grupo examinado es la dimensión “Estabilidad” siendo mayor en los varones; además que el grupo requiere trabajo en Relaciones y Desarrollo.

Figura 5. Valores promedios de las dimensiones de Clima Familiar según el sexo



Contrastando con la U de Mann Whitney, a partir de los datos de tabla anterior, hallamos valores Z y lo niveles de significación. De ello concluimos que, según el

sexo, difieren significativamente en la dimensión “Desarrollo”, debido a que el nivel crítico bilateral es menor a 0.05, tal como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 15

Contraste con la U de Mann Whitney, en el Clima Familiar según el sexo

	Relaciones	Desarrollo	Estabilidad	Clima Familiar
U de Mann-Whitney	10633.5	9383.5	10563	10006.0000
Z	-0.392	-2.095	-0.489	-1.244
Sig. asintót. (bilateral)	0.695	0.036	0.625	0.213

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, decidimos rechazar la hipótesis de igualdad de promedio solo en la dimensión de “Desarrollo”, no siendo así en Relaciones y Estabilidad; por lo tanto rechazamos la hipótesis 3 (H3)

4.3.4. Diferencias de género en la relación existente entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar

Para este fin se ha estimado la correlación entre ambas variables en el grupo masculino y lo propio para el grupo femenino, luego utilizando la razón crítica para correlaciones se contrastó, encontrando en el Índice Global de Acoso Escolar y Clima Social Familiar coeficientes de -0.298 para varones, y -0.080 en mujeres cuya diferencia Z de 0.225 produciendo una RC de 1.914 que resulta significativa al 0.05 para prueba unilaterales, razón por la cual se puede afirmar que en los varones tienen mayor Incidencia del Acoso Escolar y el Clima Familiar, tal como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 16

Razón crítica de diferencia de correlaciones del Índice Global de Acoso Escolar según el sexo

	Clima Familiar	
	Masculino	Femenino
Índice Global de Acoso	-0.298	-0.080
Z	0.307	0.082
Diferencia	0.225*	
σ_D	0.118	
RC	1.914	

(*) $P < 0.05$ para prueba unilateral

Efectuando el mismo análisis con la intensidad de acoso y el clima familiar, como se puede ver en la tabla 17, se halla en la intensidad de acoso y el clima escolar coeficientes de -0.166 para varones y -0.082 en mujeres, cuya diferencia Z es de 0.107, por tanto el coeficiente disminuye en el grupo de varones lo que en conclusión se encuentra una razón crítica de 0.91 que no es significativa, hecho que indica que en ambos grupos la intensidad del acoso no está asociado al clima familiar.

Tabla 17

Razón crítica de diferencia de correlaciones de la Intensidad de Acoso Escolar según el sexo

	Clima Familiar	
	Masculino	Femenino
Intensidad de acoso	-0.166	-0.082
Z	0.188	0.081
Diferencia	0.107*	
σ_D	0.118	
RC	0.910	

(*) $P < 0.05$ para prueba unilateral

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos decidimos rechazar la hipótesis nula ya que en ambos casos la razón crítica es mayor a los valores de z y las diferencias respectivas por lo tanto existen diferencias de género en

la correlación entre Acoso Escolar y Clima Familiar; por tanto se acepta la hipótesis 4 (H4).

4.3.5. Relación entre el “Índice Global de Acoso Escolar” y las dimensiones del Clima Familiar

Se encuentra que el “Índice de global del Acoso Escolar” guarda relación inversa significativa con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar con un coeficiente de -0.23 que resulta muy significativo y nos dice que cuando sube la estabilidad disminuye el índice de acoso escolar tal como se puede ver en la siguiente tabla

Tabla 18

Coeficiente de correlación del Índice Global de Acoso Escolar y Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman		Índice Global
Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.080
	Sig. (bilateral)	0.168
Desarrollo	Coeficiente de correlación	-0.087
	Sig. (bilateral)	0.135
Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.230
	Sig. (bilateral)	0.000
Clima General	Coeficiente de correlación	-0.172
	Sig. (bilateral)	0.003

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que solo la dimensión “Estabilidad” se correlaciona significativamente con el “Índice global” de Acoso, no sucediendo así con las dimensiones de “Relaciones” y “Desarrollo” del Clima Familiar; por tanto rechazamos la hipótesis 5 (H5)

4.3.6. Relación entre la “Intensidad de Acoso Escolar” y las dimensiones del Clima Familiar

Se encuentra que la “Intensidad del Acoso Escolar” guarda relación inversa y significativa con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar con un coeficiente de -0.152 y la dimensión “Relaciones” con un coeficiente de -0.098; a su vez concluimos que al subir las dimensiones “Relaciones” y “Estabilidad” disminuye la “Intensidad del Acoso Escolar”, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 19

Coefficiente de correlación de la Intensidad del Acoso Escolar y Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman		Intensidad
Relaciones	Coefficiente de correlación	-0.098
	Sig. (bilateral)	0.094
Desarrollo	Coefficiente de correlación	-0.025
	Sig. (bilateral)	0.672
Estabilidad	Coefficiente de correlación	-0.152
	Sig. (bilateral)	0.009
Clima General	Coefficiente de correlación	-0.124
	Sig. (bilateral)	0.033

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que la dimensiones “Estabilidad” y “Desarrollo” se correlaciona inversa y significativamente con la “Intensidad”, al mismo tiempo que ambas dimensiones aumenta cuando la Intensidad de Acoso disminuye; o aceptamos la hipótesis 6 (H6).

4.3.7. Relación entre la dimensión “Desprecio – Ridiculización” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar

Existe relación inversa y significativa entre el área de “Desprecio - Ridiculización” del Acoso Escolar y las dimensiones de “Desarrollo” con un coeficiente de -0.121 y “Estabilidad” con coeficientes de -0.209, del Clima Familiar; esto significa que a mayor desarrollo y estabilidad habrá menor riesgo de acoso escolar por desprecio y ridiculización, como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 20

Correlación de la dimensión “Desprecio - Ridiculización” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Desprecio-Ridiculización
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.091
		Sig. (bilateral)	0.117
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	-0.121
		Sig. (bilateral)	0.037
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.209
		Sig. (bilateral)	0.000

(*) La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que la dimensiones “Desarrollo” y “Estabilidad” del Clima Familiar se correlaciona inversa y significativamente con el área de “Desprecio - Ridiculización” del Acoso Escolar; por tanto aceptamos la hipótesis 7 (H7).

4.3.8. Relación entre la dimensión “Coacción” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar

En la tabla 21 vemos que existe relación inversa significativa negativa entre el área de “Coacción” del Acoso Escolar y la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar con un coeficiente de -0.193 ; esto significa que a mayor coacción, menor estabilidad.

Tabla 21

Correlación de la dimensión “Coacción” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Coacción
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.029
		Sig. (bilateral)	0.618
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	-0.037
		Sig. (bilateral)	0.521
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.193
		Sig. (bilateral)	0.001

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que solo la dimensión “Estabilidad” se correlaciona significativamente con el índice global de Acoso, no sucediendo así con las dimensiones de “Relaciones” y “Desarrollo” del Clima Familiar; por tanto rechazamos la hipótesis 8 (H8)

4.3.9. Relación entre la dimensión “Restricción - Comunicación” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar

El área de “Restricción - Comunicación” presentan correlaciones inversas y significativas con las dimensiones de “Relaciones” con un coeficiente de -0.122, y “Estabilidad” con un coeficiente de -0.209; por tanto es mayor el acoso por restricción - comunicación cuando es menor relaciones y estabilidad en el Clima Familiar habrá, tal como puede verse en la tabla 22.

Tabla 22

Correlación de la dimensión “Restricción-Comunicación” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Restricción-Comunicación
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.122
		Sig. (bilateral)	0.035
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	-0.101
		Sig. (bilateral)	0.083
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.209
		Sig. (bilateral)	0.000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que la dimensiones “Relaciones” y “Estabilidad” del Clima Familiar se correlaciona significativamente con el área de “Restricción - Comunicación” del Acoso Escolar; por tanto aceptamos la hipótesis 9 (H9).

4.3.10. Relación entre la dimensión “Agresiones” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar

Como se puede ver en la tabla 23, están correlacionadas de forma inversa y significativa el área “Agresiones” del Acoso Escolar con la dimensión “Estabilidad” con un coeficiente de -0.188 y la dimensión “Relaciones” con un coeficiente de -0.069; por tanto habrá menor riesgo de acoso escolar por agresiones a mayor estabilidad y relaciones.

Tabla 23

Correlación de la dimensión “Agresiones” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Agresiones
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.069
		Sig. (bilateral)	0.234
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	0.003
		Sig. (bilateral)	0.965
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.188
		Sig. (bilateral)	0.001

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que las dimensiones “Estabilidad” y “Relaciones” se correlaciona inversa y significativamente con el área de “Agresiones” del Acoso Escolar, no sucediendo así con las dimensiones de Desarrollo” del Clima Familiar; por tanto aceptamos la hipótesis 10 (H10)

4.3.11. Relación entre la dimensión “Intimidación - Amenazas” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar.

El área “Intimidación - Amenazas” del Acoso Escolar está correlacionada de forma significativa e inversa negativa con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar; por tanto habrá menor intimidación amenazas a mayor estabilidad, como puede verse en la siguiente tabla

Tabla 24

Correlación de la dimensión “Intimidación – Amenazas” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Intimidación-Amenazas
	Relaciones	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.031 0.592
	Desarrollo	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.024 0.676
	Estabilidad	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-0.119 0.041

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que solo la dimensión “Estabilidad” se correlaciona significativamente con el área de “Intimidación - Amenazas” del Acoso Escolar, no sucediendo así con las dimensiones de “Relaciones” y Desarrollo” del Clima Familiar; por tanto rechazamos la hipótesis 11 (H11)

4.3.12. Relación entre la dimensión “Exclusión – Bloqueo Social” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar

El área de “Exclusión – Bloqueo Social” presentan correlaciones inversas y significativas con las dimensiones de “Desarrollo” con un coeficiente de -0.131, y “Estabilidad” con un coeficiente de -0.178; por tanto habrá mayor riesgo de acoso por exclusión y bloqueo a menor desarrollo y estabilidad, tal como vemos en la tabla 25.

Tabla 25

Correlación de la dimensión “Exclusión - Bloqueo Social” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Exclusión- Bloqueo Social
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.016
		Sig. (bilateral)	0.780
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	-0.131
		Sig. (bilateral)	0.024
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.178
		Sig. (bilateral)	0.002

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que la dimensiones “Desarrollo” y “Estabilidad” del Clima Familiar se correlacionan significativamente con el área de “Exclusión Bloqueo” del Acoso Escolar; por tanto aceptamos la hipótesis 12 (H12).

4.3.13. Relación entre la dimensión “Hostigamiento Verbal” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima Familiar

Como se puede ver en la tabla 26, están correlacionadas de forma inversa y significativa el área “Hostigamiento Verbal” del Acoso Escolar con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar con un coeficiente de -0.214; por tanto a mayor estabilidad habrá menor riesgo de acoso escolar por hostigamiento verbal.

Tabla 26

Correlación de la dimensión “Hostigamiento Verbal” del Acoso Escolar con las dimensiones del clima familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Hostigamiento Verbal
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.071
		Sig. (bilateral)	0.222
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	-0.108
		Sig. (bilateral)	0.065
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.214
		Sig. (bilateral)	0.000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que solo la dimensión “Estabilidad” se correlaciona significativamente con el área de “Hostigamiento verbal” del Acoso Escolar, no sucediendo así con las dimensiones de “Relaciones” y Desarrollo” del Clima Familiar; por tanto rechazamos la hipótesis 13 (H13)

4.3.14. Relación entre la dimensión “Robos” de Acoso Escolar y las dimensiones del Clima familiar

El área de “Robos” del Acoso Escolar presentan correlaciones inversas y significativas con las dimensión de “Estabilidad” con un coeficiente de -0.191; por tanto cuando la estabilidad es alta, hay menor riesgo de acoso por robo, tal como vemos en la tabla 27.

Tabla 27

Correlación de la dimensión “Robos” del Acoso Escolar con las dimensiones del Clima Familiar. (N=296)

Rho de Spearman	Clima Familiar		Robos
	Relaciones	Coeficiente de correlación	-0.041
		Sig. (bilateral)	0.486
	Desarrollo	Coeficiente de correlación	0.067
		Sig. (bilateral)	0.249
	Estabilidad	Coeficiente de correlación	-0.191
		Sig. (bilateral)	0.001

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Decisión: Por lo datos presentados e interpretación de los mismos, concluimos que solo la dimensión “Estabilidad” se correlaciona significativamente con el área de “Robos” del Acoso Escolar, no sucediendo así con las dimensiones de “Relaciones” y Desarrollo” del Clima Familiar; por tanto rechazamos la hipótesis 14 (H14).

4.4. RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL ACOSO ESCOLAR Y DIMENSIONES DEL CLIMA FAMILIAR

En la tabla 28, se presenta un resumen de las correlaciones expuestas en las tablas anteriores, con la finalidad de poder de tener a la vista las áreas de Acoso Escolar que

se correlacionan significativamente con las dimensiones del Clima familiar; así como también conocer qué dimensiones del Clima Familiar son las que más se correlacionan para un mejor análisis.

Tabla 28

Síntesis de las correlaciones encontradas en las dimensiones “Acoso Escolar” y dimensiones de “Clima Familiar”. (N= 296)

		Relaciones	Desarrollo	Estabilidad
Índice Global de Acoso	r	-0,080	-0,087	-0,233
	sig. (bilateral)	0,168	0,135	0,000
Intensidad de Acoso	r	-0,098	-0,025	-0,152
	sig. (bilateral)	0,094	0,672	0,009
Desprecio - Ridiculización	r	-0,091	-0,121	-0,209
	sig. (bilateral)	0,117	0,037	0,000
Coacción	r	-0,029	-0,037	-0,193
	sig. (bilateral)	0,618	0,521	0,001
Restricción - Comunicación	r	-0,122	-0,101	-0,209
	sig. (bilateral)	0,035	0,083	0,000
Agresiones	r	-0,069	0,003	-0,188
	sig. (bilateral)	0,234	0,965	0,001
Intimidación - Amenazas	r	-0,031	-0,024	-0,119
	sig. (bilateral)	0,592	0,676	0,041
Exclusión - Bloqueo Social	r	-0,016	-0,131	-0,178
	sig. (bilateral)	0,780	0,024	0,002
Hostigamiento Verbal	r	-0,071	-0,108	-0,214
	sig. (bilateral)	0,222	0,065	0,000
Robos	r	-0,041	0,067	-0,191
	sig. (bilateral)	0,486	0,249	0,001

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De la tabla anterior podemos afirmar que todas las áreas del Acoso Escolar se correlaciona de manera inversa significativa con la Dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.

Por otra parte, el Acoso Escolar en sus manifestaciones de “desprecio – ridiculización”, “restricción – comunicación” y “exclusión - bloqueo social” se correlacionan de manera inversa y significativa con las dimensiones del Clima Familiar.

Así mismo, las áreas del Acoso Escolar por “desprecio – ridiculización” y “exclusión bloqueo social” se correlacionan inversa y significativamente con la dimensión de “Desarrollo” del Clima Familiar.

Finalmente, hay una correlación inversa significativa del Acoso Escolar por “restricción – comunicación” con la dimensión “Relaciones” del Clima Familiar.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados se ha organizado, en primer lugar, sobre los datos de las variables de estudio por separado y en segundo lugar de acuerdo a los objetivos e hipótesis generales y específicas de la presente investigación. Se interpretan los resultados y se analiza sus repercusiones a la luz de los marcos teóricos referenciales y comparación con otras investigaciones que sustentan las variables de estudio.

En relación a la variable de Acoso Escolar, véase la tabla 9, los datos obtenidos sobre la muestra completa, nos evidencian que existe una ligera tendencia al “Desprecio - Ridiculización” caracterizados por conductas que presentan una imagen negativa y distorsionan la imagen social del compañero y su relación con los demás y acciones de rechazo; así mismo también existe una ligera tendencia en “restricción de la comunicación” definida por conductas de acciones con las que se busca bloquear socialmente al sujeto que es víctima, excluyéndolo de los juegos, no dejándole hablar ni hablarles.

El Acoso Escolar por “hostigamiento Verbal” es la que mayor tendencia presenta, el cual agrupa a conductas de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, falta de respeto y consideración por la dignidad; la burla, el menosprecio, los sobrenombres, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca son los más característicos.

Estos hallazgos coinciden con algunos estudios e investigaciones realizadas en nuestro país, como el estudio realizado por Becerra, Flores y Vásquez (2008) en Lima metropolitana quienes reportan que la forma mas frecuente de acoso es el poner apodos y un 67% es maltratado psicológicamente; así mismo, en otro estudio realizado por Oliveros et al (2009) en colegios estatales del Perú (cinco regiones) reporta que variables asociadas significativamente con la intimidación fueron los apodos, falta de comunicación, discriminación insulto por correo, etc. Es importante también indicar que en España, Piñuel y Oñate (2007) en el informe Cisneros X, reportan que las conductas que buscan bloquear socialmente a la víctima y el hostigamiento en educación secundaria obligatoria (ESO) son las mas altas, entre las cuales están las prohibiciones de jugar en un grupo, de hablar o comunicar con otros, o de que nadie hable o se relacione con él, la manifestación de desprecio, la burla, los sobrenombres, la malicia, la manifestación gestual de desprecio y la imitación burlesca.

En relación a la variable Clima Familiar, véase la tabla 10, los datos obtenidos sobre la muestra completa presentan una ligera tendencia al “Desarrollo” y la “Estabilidad”, y una menor tendencia a las “Relaciones” de la escala del Clima Social Familiar. Estos resultados difieren de los encontrados por Matalinares et al

(2010) en una muestra de adolescentes de lima metropolitana, los mismos que manifiestan una ligera tendencia hacia la dimensión “Relaciones” y menor tendencia a las dimensiones “Desarrollo” de la escala del Clima Familiar.

Por otra parte, la relación significativa negativa que se encuentra entre el “Acoso Escolar” y el “Clima Social Familiar” indica que cuando el Clima Familiar es saludable es menor el Acoso Escolar; esto se corrobora con los hallazgos de Noroño, Cruz, Caldaso y Fernandez (2002) quienes en su investigación encontraron que las características del medio familiar influyen en las características agresivas de los niños; en este mismo sentido Junger (1996; citado en Moreno, Vacas y Roa, 2006) postula que el Acoso Escolar proviene de familias con problemas, de padres erráticos y del uso de métodos disciplinados duros y broncos.

Así mismo, en concordancia con los teóricos de la agresividad, podemos afirmar que el entorno familiar es la esfera principal en el aprendizaje del comportamiento agresivo por ser el más cercano al niño y el que mayor influencia produce en él, entonces los niños aprenden estas conductas desajustadas en edades tempranas, en el seno familiar. (Eron, Huesmann y Zelli 1984, 1986, 1987, 1991; Rigby, 1993 en Moreno, Vacas y Roa, 2006; Cerezo, 2001; Gerard Patterson en Castillo, 2006)

En relación a las diferencias de género en la correlación existente entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar se observa que los varones tienen mayor Incidencia del Acoso Escolar y el Clima Social Familiar (ver tabla 16) y a su vez en ambos grupos la intensidad del acoso no está asociado al Clima Familiar (ver tabla 17)

Siguiendo en las diferencias de género en relación al Acoso Escolar los resultados (ver tabla 13) nos indican que se diferencian significativamente en las dimensiones: “Ridiculización”, “Coacción”, “Agresiones” e “Intimidación-Amenazas”, y en el “Índice global del Acoso” siendo mayor en varones en todos los casos. Esto coincide por parte de la agresividad, con el estudio de Matalinares et al (2010), que señala diferencias significativas por género en agresividad física, siendo mayor en los varones. Esto, desde una perspectiva biológica, debido al genotipo y otros correlatos biológicos del género pueden influir en la conducta agresiva y antisocial (Castillo, 2006). Sin embargo, desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, podríamos afirmar que nuestra sociedad incentiva estereotipos para el varón como dominante y agresivo.

Siguiendo en las diferencias de género en relación al Clima Familiar, los resultados (ver tabla 15) nos indican que existe una diferencia significativa solo en la dimensión “Desarrollo”, concluyendo que no existen diferencias significativas de género en relación al clima familiar, este resultado se contrapone con los hallazgos de Matalinares (2010) en una muestra de adolescentes de Lima Metropolitana, quienes encuentran diferencias en la dimensión “Estabilidad”, contrariamente no hay diferencias en la dimensión “Desarrollo”.

En relación al “Índice global del Acoso Escolar” (ver tabla 18) y la “Intensidad de Acoso Escolar” (ver tabla 19) ambos guardan relación inversa significativa con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.

De los resultados obtenidos en las relaciones establecidas entre las áreas de “Acoso Escolar” con las dimensiones del “Clima Familiar” (ver tabla 28) podemos afirmar que la Dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar se correlaciona de manera inversa significativa con todas áreas del Acoso Escolar. Ello significa que, a mejor estructura y organización familiar habrá menor riesgo de Acoso Escolar; así mismo se puede inferir que la dirección de la vida familiar (sobre sus integrantes) y la preocupación de la familia por sus miembros tienen los mismos efectos indicados.

Así mismo, el Acoso Escolar por “desprecio – ridiculización” y “exclusión bloqueo social” se correlacionan inversa y significativamente con la dimensión de “Desarrollo” y del Clima Familiar, del cual podemos inferir que hay menor riesgo de Acoso Escolar cuando las familias se preocupan por el desarrollo personal de sus integrantes, desarrollar la seguridad en sí mismos, orientar sus vidas hacia el logro de metas, la integración en las actividades familiares, así como también el desarrollo de la moralidad.

Por otra parte, existe una correlación inversa significativa del Acoso Escolar por “restricción – comunicación” con la dimensión “Relaciones” del Clima Familiar podemos inferir que cuando el tipo de comunicación y expresión familiar son los adecuados, y el grado de interacción conflictiva es bien llevada o solucionada, disminuye el riesgo de Acoso Escolar por “restricción – comunicación”.

Finalmente, de los párrafos anteriores podemos concluir que el Acoso Escolar en sus manifestaciones de “desprecio – ridiculización”, “restricción – comunicación” y “exclusión - bloqueo social” se correlacionan de manera inversa y significativa con

las dimensiones del Clima Familiar (véase la tabla 28); ello indica que un Clima Familiar saludable, caracterizado porque el grupo familiar está compenetrado y se apoyan entre sí, se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y expresar directamente sus sentimientos; que sus integrantes participen de actividades político-intelectuales, culturales , sociales y de esparcimiento; que el hogar tenga una clara organización y estructura, y que las actividades y responsabilidades dentro de las familias estén planificadas; todo ello disminuye el riesgo de Acoso Escolar por ridiculización, restricciones y exclusión de grupo. Esto coincide con los estudios realizados por Junger (1996, citado en Moreno, Vacas y Roa, 2006) quien afirma que cuando en la familia existen vías para la expresión de los sentimientos y se anima a que sus miembros actúen libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos son cultivados, cuando se organizan las responsabilidades familiares y cuando hay apoyo entre sus miembros, la probabilidad de comportamientos victimizadores o sufrir maltrato (victimizados) en la escuela y en la casa es baja o nula.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados encontrados, la interpretación y discusión realizada se concluye lo siguiente:

- ❖ El Acoso Escolar mantiene relación inversa significativa con el Clima Familiar, de cuya intensidad se infiere que aproximadamente el veinte por ciento del acoso escolar está asociando al mal Clima Familiar.
- ❖ El sexo plantea diferencias significativas entre el índice global de acoso escolar con el Clima Familiar, no así con la intensidad del acoso donde la correlación en el grupo de varones disminuye haciendo que ambas variables actúen independientemente.
- ❖ El sexo plantea diferencias significativas en las dimensiones: Ridiculización, Coacción, Agresiones, Intimidación-amenazas siendo mayor en los varones en comparación con las mujeres; en el grupo general se percibe bajo nivel de acoso escolar sin embargo debe ponerse especial atención en las dimensiones Restricción y Exclusión.

- ❖ En el Clima Familiar el sexo no plantea diferencias significativas en ninguna dimensión siendo la fortaleza del grupo la dimensión “estabilidad”, y las dimensiones “Relaciones” y “Desarrollo” figuran como debilidades que requieren de ponerles especial atención.
- ❖ El índice global de Acoso Escolar no se relaciona con el Clima Familiar, y solo mantiene una relación significativa con la dimensión “Estabilidad”.
- ❖ La intensidad de Acoso Escolar guarda una relación significativa con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar, al mismo tiempo que la intensidad de acoso disminuye cuando las dimensiones estabilidad y desarrollo aumentan.
- ❖ El área “desprecio – ridiculización” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con las dimensiones “Desarrollo” y “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “coacción” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “restricción – comunicación” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con las dimensiones “Relaciones” y “Estabilidad” del Clima Familiar.

- ❖ El área “desprecio – ridiculización” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con las dimensiones “Desarrollo” y “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “agresiones” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “desprecio – ridiculización” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con las dimensiones “Desarrollo” y “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “intimidación – amenazas” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “exclusión – bloqueo social” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con las dimensiones “Desarrollo” y “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “hostigamiento verbal” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.
- ❖ El área “robos” de Acoso Escolar se relaciona inversa y significativamente con la dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar.

- ❖ La Dimensión “Estabilidad” del Clima Familiar se correlaciona de manera inversa significativa con todas las áreas del Acoso Escolar.

- ❖ El Acoso Escolar en sus manifestaciones de “desprecio – ridiculización”, “restricción – comunicación” y “exclusión - bloqueo social” se correlacionan de manera inversa y significativa con las dimensiones del Clima Familiar.

RECOMENDACIONES

A partir de la discusión y las conclusiones realizadas, se sugiere lo siguiente:

- Realizar estudios similares a la presente investigación en una población diferente; es decir en estudiantes que pertenezcan a instituciones educativas particulares y religiosas; a fin de comparar, analizar las diferencias y evaluar sus alcances.
- Realizar investigaciones nacionales que permitan comprobar la existencia de relación entre el Acoso Escolar y el Clima Familiar, ya que en el presente estudio se han encontrado relaciones significativas entre ambas variables.
- Realizar un estudio similar a la presente investigación pero cambiando uno de los instrumentos de recolección de datos y se sugiere utilizar otros instrumentos distintos a la Escala de Autotest Cisneros que permitan evaluar El Acoso Escolar desde otra perspectiva; a fin de corroborar los resultados obtenidos.

- Se sugiere a las instituciones educativas y de salud, promover programas de convivencia escolar y familiar por su significativa en el desarrollo de las personas.
- Realizar más estudios que indaguen sobre el origen del acoso escolar o los factores de significación en el origen del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: UPCH Fondo Editorial.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*. 53, (3), 220-227.
- Amemiya, I., Oliveros, M. & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*. 70, (4), 255-258.
- Ares, P. (2004). *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Editorial Félix Varela..
- Arenas, S. (2009). *Relación entre la funcionalidad familiar y la depresión en adolescentes*. Tesis de licenciatura no publicada. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Armero, P. Bernardino, B. Bonet de Luna, C. (2011) Acoso Escolar. *Revista Pediatría de Atención primaria*. Vol. XIII (52), 661- 670.
- Avilés, J.M. (2002). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Avilés y Monjas (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) - Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*. Vol. 21 (1), 27-41.
- Avilés, J. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, (98), 73-85.
- Barragán, L., Valadez, I., Garza, H., Barragán, A., Lozano, A., Pizarro, H. & Martínez, B. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, (45), 553-569.

- Batista, Y., Román, G., Romero, P. & Salas, I. (2010). Bullying, niños contra niños. Seminario de Título presentado a la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial. Recuperado el 10 de septiembre de 2014 de http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista_y/html/index-frames.html
- Becerra, S., Flores, E., Vásquez (2008). *Acoso escolar (Bullying) en Lima metropolitana*. Tesis no publicada. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Benites, L. (1997) *Tipos de familia, habilidades sociales y autoestima en un grupo de adolescentes en situación de riesgo*. Revista Cultura de Psicología UPSMP. 12(1).
- Benites, L. (2010) *Autismo, Familia y calidad de vida*. Cultura: Lima Perú 24:1-20.
- Benítez, J. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: análisis y descripción del fenómeno [Versión electrónica]. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9(4), 151-170. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?114>
- Carozzo, J. (2010). El bullying en la escuela. [Versión electrónica]. *Revista de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo*, (12), 329-346. Trujillo-Perú.
- Carrera, M., Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2007). Estudio del maltrato escolar entre iguales con alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria. IX Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Recuperado el 12 de septiembre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3120829>
- Carrillo. L. (2009). La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente. Universidad de Granada- Facultad de la Educación. Tesis doctoral. Recuperado el 23 de junio del 2014 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2150/1/17811089.pdf>
- Castillo, M. (2006). El comportamiento agresivo y sus diferentes enfoques. [Versión electrónica]. En *Revista de la Universidad Simón Bolívar*, 9, 15, 66-170.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media [Versión electrónica]. *Revista Salud Pública*. 10 (4), 517-528.
- Cerezo, F. (2007). La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. En Universidad de Murcia (Ed), *Jornadas sobre conflictos y convivencia en los centros escolares* (pp 1 – 25) Murcia, España: Eds. Universitaria.
- Cerezo, F (2009). *La violencia en las aulas*. Madrid, Pirámide.

- Cuadrado, I., Fernández, I. & Ramos, J. (2010). Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos: Análisis de la realidad educativa y programas de intervención. Consejería de Educación. Dirección General de Política Educativa. ISSN O ISBN (20) 78-84-96212-81-7. Recuperado de la base de datos Redined.
- Del Rey, R & Ortega, R. (2007) Violencia Escolar. Claves para comprenderla y afrontarla. [Versión electrónica] *Escuela Abierta* 10, 77 – 89
- Díaz-Aguado, M. (2005) *Convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*
Recuperado el 15 de noviembre de 2010 de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Revistas_Convivencia_disciplina_prevencion_violencia_MJDAguado.pdf
- Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (2003) El Enfoque Sistémico En Los Estudios sobre la Familia. Valencia: Universidad de Valencia.
- Farrington, D & Baldry, A. (2006) *El Acoso Escolar. Factores de Riesgo Individuales. En Serrano, A. Acoso y Violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El Ambiente. Análisis Psicológico*. Madrid: Pirámide S.A.
- Ferreira, A. (2003) *Sistema de interacción familiar asociado a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución*. Disertación doctoral de Psicología no publicada. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad San Martín de Porres, LIBERABIT*, 11, 63-74.
- García, X., Pérez, A., Nebot, M. (2009) Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona [Versión electrónica]. *Gaceta Sanitaria*. 24(2):103–108.
- García, L; Orellana, O., Pomalaya, O., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N. & Chavez, H. (2011) Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista IIPSI*. Vol. 14, (2), 271 – 276.
- Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Carrión, J. & Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España [Versión electrónica] *Universitas Psychologica*, 9 (2), 371-380.
- Gázquez, J.; Pérez, M. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. [Versión electrónica] *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 16, (1), 39-58.

- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: Un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- González, F. (2007). Violencia y Acoso en Escolares Extremeños: vías de solución. *Campo Abierto*, 26(2), 27-46.
- Guerra, E. (1993). *Clima Social Familiar y su influencia en el Rendimiento académico*. Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Hoyos de los Ríos, O., Romero, L., Valega, S. & Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. [Versión electrónica] *Pensamiento Psicológico*, Vol. 6 (13), 109-125.
- Jiménez, A. (2007). El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Tesis doctoral. Universidad de Huelva (España).
- Lavena, C. (2002). *Primera aproximación a la violencia escolar en la Argentina*. Recuperado el 17 de mayo de 2014 de [www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen% 20Ma/ Lavena.pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/Lavena.pdf).
- Luciano, G.; Marín, L.; & Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación? [Versión electrónica] *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 13, (1), 27-39.
- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J., Muratta, R., Pareja, C. & Tipacti, R. (2010) Clima Familiar y Agresividad en estudiantes de Secundaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 13 (1), 109-128.
- Merino, J. (2008) *El acoso Escolar – Bullying. Una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales*. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 en http://www.icev.cat/bullying_joan_merino.pdf
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez-Delgado, E. (2001). Clima Familiar y desarrollo del Autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. [Versión electrónica] *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259.
- Meza, H. (2010) “Funcionamiento Familiar y Rendimiento Escolar en alumnas del Tercer Grado de Secundaria de una Institución Educativa del Callao” Tesis de Maestría no publicada. Lima. en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Monclús, A. (2005) *La violencia escolar: perspectiva desde Naciones Unidas*. Recuperado el 23 de setiembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>

- Monjas y Avilés (2006) Programa de Sensibilización contra el maltrato entre iguales. Junta de Castilla y León. Rea. Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud
- Moreno, M., Vacas, C., Roa, J. (2006) Victimización y Clima Social Familiar. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de educación*. 40(6), 2-20.
- Muñoz, M^o., & Fragueiro, M. (2012) Sobre el maltrato entre iguales. Algunas propuestas de intervención. [Versión electrónica] *Escuela Abierta*, 2013, 16, 35-49
- Musri, S. (2012) Acoso Escolar y Estrategias de Prevención en Educación Escolar Básica y Nivel Medio. Tesis para la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación no publicada de la Universidad Tecnológica Intercontinental, como requisito. San Lorenzo - Paraguay.
- Oliveros, M. et al (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de *primaria en el Perú*. *Revista Perú Pediatría* 61 (4) p. 215-220
- Oliveros, M. Figueroa, L. et al (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Perú Pediatría* 62 (2). p. 68-78.
- Olweus, D. (1978). Acoso escolar: Bullying en las escuelas: hechos e *Intervenciones*. Centro de investigación para la promoción de la salud Universidad Bergen. Noruega. Recuperado de www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf
- Olweus, D. (2005). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (3^o Ed).
- Olweus, D. (2006). El Acoso Escolar. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Ortega, R. y cols. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/Materiales/PublicacionesdeLaConsejeriadeEducacion/laconvivenciaes/1176711828081_convivenciaqosarioortega.pdf
- Ortega, R. & Monks, C. (2005) Agresividad Injustificada entre preescolares. [Versión electrónica] *Psicothema* 2005. Vol. 17, n^o 3, pp. 453-458
- Ortega, R. & Mora- Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. [Versión electrónica] *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. & Mora- Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el problema del *acoso escolar*. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.

- Pichardo, M., Fernández, H. & Amezcua, J. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y aplicada*. ISSN: 0373 – 2002 .Universidad de Granada. España. Ed: Promolibro V.55 Fasc.
- Piñuel y Oñate, (2005) *Informe Cisneros VII: violencia y acoso escolar en alumnos de primaria. Eso y Bachiller*. Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf> España. IEDD.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona. CEAC.
- Pezúa, M. (2012) *Clima social familiar y su relación con la madurez social del Niño(a) de 6 a 9 años*. Tesis no publicada para optar el Grado Académico de Magister en Psicología. Lima-Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ramos, M. (2008) *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Recuperado el 27 de agosto de 2014 en http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf
- Robles, L. (2012). *Relación entre Clima Social Familiar y Autoestima en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima Perú
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. [Versión electrónica] *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Rodríguez, A. & Torrente, G. (2012). *Interacción familiar y conducta antisocial*. *Boletín de Psicología*, 78, Universidad de Murcia, España.
- Rosales, C. & Espinoza, M. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. [Versión electrónica] *Revista Científica de América Latina, el Caribe, España Portugal*.
- Ruiz, C. & Guerra, E. (1993). Estandarización del Test FES “Escala del Clima Social en la Familia para Lima Metropolitana”. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Salgado, C. (2012) Revisión de las investigaciones acerca del Bullying: desafíos para su estudio. Recuperado el 12 de setiembre de 2014 de <http://alfepsi.org/attachments/article/96/6%20Revisi%C3%B3n%20de%20las%20investigaciones%20acerca%20del%20bullying%20desaf%C3%ADos%20para%20su%20estudio%20-%20Salgado.pdf>
- Sanmartín, J. (2006). *Conceptos y tipos*. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 19-32). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

- Sarquis, C. (1993). La Familia: Dimensiones y predicciones de su futuro. En PSYKHE. Vol. 2. No.1, 25-32.
- Serrano, A. (2006) Acoso y Violencia en la Escuela. Como detectar, prevenir y resolver el Bullying. Barcelona: Ariel.
- Smith, P. (2003) El Proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. Consultado en agosto de 2014 en http://www.elkarrekin.org/files/pub/Proyecto_Sheffield_No_sufrais_en_silencioCP270_p51.pdf
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyke*, Año/Vol.14, Número 001, 211-225.
- Trianes, M^a V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Ugarriza, N. (1993) *Tipos de familia y comunicación del adolescente con sus padres*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Vargas, J.(2008). *Percepción de clima social familiar y actitudes ante situaciones de Agravio adolescencia tardía*. Recuperado el 02 de setiembre 2011. En la página web http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-7027200900020007
- Zavala, G. (2001). El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. año de *secundaria de los colegios nacionales del Distrito del Rímac* [Versión electrónica], Tesis de licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS

AUTOTEST CISNEROS

Iñaki Piñuel y Araceli Oñate - 2005
Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Humano

Género: Masculino () Femenino () Edad: ____ Grado y Sección.: ____

Institución Educativa: _____ Distrito: _____

SEÑALA CON QUE FRECUENCIA, EN LOS ULTIMOS MESES, SE PRODUCEN ESTOS COMPORTAMIENTOS EN EL COLEGIO	Nunca 1	Pocas Veces 2	Muchas Veces 3	A	B	C	D	E	F	G	H
No me hablan	1	2	3								
Me ignoran, me hacen el vacío	1	2	3								
Me ponen en ridículo delante de los demás	1	2	3								
No me dejan hablar	1	2	3								
No me dejan jugar con ellos	1	2	3								
Me llaman por apodos, sobrenombres o mote,	1	2	3								
Me amenazan para que haga cosas que no quiero	1	2	3								
Me obligan a hacer cosas que están mal	1	2	3								
Son cargosos conmigo (me molestan)	1	2	3								
No me dejan que participe, me excluyen	1	2	3								
Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	1	2	3								
Me obligan a hacer cosas que me ponen malo	1	2	3								
Me obligan a darles mis cosas o dinero	1	2	3								
Rompen mis cosas a propósito	1	2	3								
Me esconden las cosas	1	2	3								
Roban mis cosas	1	2	3								
Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo	1	2	3								
Les prohíben a otros que jueguen conmigo	1	2	3								
Me insultan	1	2	3								
Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	1	2	3								
No me dejan que hable o me relacione con otros	1	2	3								

ANEXO B**ESCALA DEL CLIMA SOCIAL DE LA FAMILIA (FES)**

Rudolf H. Moos, Bernice S. Moos y Edison J. Trickett

Adaptación española: TEA Ediciones. Madrid, España, 1984

Estandarizado en Lima, Perú por Cesar Ruiz Alva y Eva Guerra Turín, 1993

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta en este impreso, una serie de frases. Las mismas que Ud. tiene que leer y decir si le parecen verdaderos o falsos en relación con su familia.

Si Ud. cree que respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará en la HOJA DE RESPUESTAS un aspa (X) en el espacio correspondiente a la letra V (verdadero); si cree que es falsa o casi siempre falsa, marcará un aspa (X) en el espacio correspondiente a la letra F (falso).

Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponde a la mayoría. Siga el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la hoja de respuestas, para evitar equivocaciones. La flecha le recordará que tiene que pasar a otra línea en la Hoja de respuestas.

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Ud. sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

NO ESCRIBA NI HAGA MARCA ALGUNA EN ESTE CUADERNILLO.

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia discutimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante frecuencia a las diversas actividades de la iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican con cuidado.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.

-
11. Muchas veces da la impresión que en casa sólo estamos “pasando el rato”.
 12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
 13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enojos.
 14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
 15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
 16. Casi nunca asistimos a exposiciones culturales, conferencias, etc.
 17. Frecuentemente vienen amistades a visitarnos a casa.
 18. En mi casa no rezamos en familia.
 19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
 20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.

-
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
 22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a los demás.
 23. En la casa a veces nos molestamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
 24. En mi familia cada uno decide por sus propias cosas.
 25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
 26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.
 27. Alguno de mi familia practica habitualmente algún deporte.
 28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Semana Santa, Santa Rosa de Lima, etc.

29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.

30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.

31. En mi familia estamos fuertemente unidos.

32. En mi casa contamos nuestros problemas personales.

33. Los miembros de mi familia, casi nunca expresamos nuestra cólera.

34. Cada uno entra y sale de la casa cuando quiere.

35. Nosotros aceptamos que haya competencia y “que gane el mejor”.

36. Nos interesa poco las actividades culturales.

37. Vamos con frecuencia al cine, excursiones, paseos, etc.

38. No creemos en el cielo ni en el infierno.

39. En mi familia la puntualidad es muy importante.

40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.

41. Cuando hay que hacer algo en la casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.

42. En casa, si a alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.

43. Las personas de mi familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.

44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.

45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.

46. En mi familia casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.

47. Casi todos tenemos una o dos aficiones.

48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.

49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.

50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.

51. Las personas de mi familia nos apoyamos unas a otras.

52. En mi familia, cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado.

53. En mi familia a veces nos peleamos y nos vamos a las manos.

54. Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.

55. En casa nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las notas en el colegio.
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o del colegio.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En casa nos aseguramos de que nuestros dormitorios queden limpios y ordenados.
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.
-
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en mi familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de mi familia se animan firmemente unas a otras a defender sus propios derechos.
65. En nuestra familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a la biblioteca.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursos o clases particulares por afición o interés.
68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.
69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.
70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.
-
71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.
72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.
73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.
74. En mi casa es difícil ser independiente sin herir los sentimientos de los demás.
75. “Primero es el trabajo, luego es la diversión”, es una norma de mi familia.
76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.
77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.
78. En mi casa, leer la Biblia es algo importante.
79. En mi familia el dinero no se administra con mucho cuidado.

80. En mi casa las normas son muy rígidas y “tienen que cumplirse”.

81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.

82. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.

83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.

84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.

85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o en el estudio.

86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.

87. Nuestra principal forma de diversión es ver la televisión o escuchar radio.

88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.

89. En mi casa, generalmente la mesa se recoge inmediatamente después de comer.

90. En mi familia, uno no puede salirse con la suya.

